

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина»

Научно-исследовательский институт педагогики и психологии РГУ
имени С.А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2006

№ 1 (4)

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован в Центрально-Черноземном
межрегиональном территориальном управлении МПТР России
Свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № 6-0792 от 15 июля 2003 г.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А.П. Лиферов (*председатель*)
Н.И. Демидова
В.А. Фадеев
А.Н. Козлов
К.И. Дагаргулия
В.В. Ендолов
В.А. Степанов

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*)
Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*)
В.А. Беляева
Л.К. Гребенкина
Е.Н. Горохова
С.В. Панюкова
Н.А. Фомина

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 25-89-54, 45-20-36

© Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина», 2006

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	4
СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ. ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ	
А.П. Лиферов Ведущему вузу Рязанского края — 90 лет!	5
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Е.А. Репринцева Проблемы и тенденции в развитии игровой культуры молодежи: тревоги и сомнения	18
В.М. Розин Образование в ситуации перехода. Опыт гуманитарного исследования и преподавания	34
К.В. Романов О культурно-антропологическом подходе в философии образования	49
М.В. Савин Консервативные начала социокультурной традиции	59
МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ	
Н.П. Юдина Историко-педагогическое исследование через призму традиции (теоретический и прикладной аспекты)	63
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	
Л.К. Гребенкина Организация учебной и научно-исследовательской работы студентов с учетом регионального компонента	72
Н.В. Мартишина Влияние образовательно-воспитательного пространства на становление творческого потенциала личности педагога	76
МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЙ	
Б.С. Кирьяков, М.Н. Строкова Проблемы проектирования серии испытаний школьников: сложение распределений	83
ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ	
	3

Г.А. Толмачева О проблемах профессиональной готовности учителей к обучению детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы	94
НАШИ АВТОРЫ	99

К ЧИТАТЕЛЮ

Очередной выпуск журнала осуществлен под знаком знаменательных событий в жизни нашего вуза — его 90-летием и переходом в категорию классического университета, славный путь которого был представлен в докладе ректора, академика А.П. Лиферова на торжественном заседании сотрудников, студентов и гостей РГУ имени С.А. Есенина.

В журнале продолжена дискуссия по актуальным проблемам философии образования, методологии педагогического исследования, культуре профессиональной подготовки учителя, в которой приняли участие, кроме преподавателей рязанского университета, известные ученые из Москвы, Санкт-Петербурга, Курска, Хабаровска, Волгограда.

Среди важных проблем выделяется значение культурно-антропологического подхода в философии образования, поиск на его основе интегрированной метамоде-ли образования. Интерес к культурной антропологии объясняется настоящей потребностью в осмыслении феномена духовности, а философское видение человека во взаимодействии разных моделей мира сводит педагогов воедино. Важно, что вновь звучит призыв к возрождению совести человека в регуляции его поведения, наряду с провозглашением таких ценностей, как добро, вера, справедливость, красота.

В начале XXI века в общественной жизни возникают феномены, которые могут быть правильно объяснены лишь в психолого-педагогическом поле. Среди них вопрос о назревшем кризисе *игры* в контексте современной культуры. Например, компьютерная игра... Какой школой она будет — агрессии или гуманного отношения к миру?! Можно ставить и проблему обыкновенной детской игрушки в контексте сохранения отечественной, исконно русской культуры.

В ситуации перехода образования на новые уровни иное звучание приобретают гуманитарные исследования, изучающие уникальные, индивидуальные объекты. При этом, вероятно, нужно стремиться строить гуманитарное исследование таким образом, чтобы и исследователь, и изучаемая им личность сохраняли свою автономию и вступали в общение. Интересно соотнесение результатов гуманитарных и естественных наук в определении педагогических приоритетов, в частности, с помощью абстрагирования, моделирования и математических методов исследования.

Особую актуальность в свете обозначенных проблем приобретают многосторонние исследования явления «традиция». Нет сомнения при этом, что педагогика остро нуждается в более активном использовании историко-педагогического знания, позволяющего разрабатывать критерии оценки современности с точки зрения исторической логики, прогнозировать траектории развития образования и многое другое.

А.А. Романов



Страницы истории. Памятные даты

А.П. Лиферов

ВЕДУЩЕМУ ВУЗУ РЯЗАНСКОГО КРАЯ — 90 ЛЕТ!

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина отметил знаменательное событие — 90-летие со дня основания и перешел в новый для себя статус классического университета.

В этих почти вековых рамках вуз вместе со всей страной пережил две коренные ломки общественного строя, смену социокультурных и политических ориентиров, опустошительную войну и послевоенную разруху, период мучительных поисков национальной идеи. И вполне естественно, что все это не могло не наложить свой ощутимый отпечаток на его деятельность, которая на протяжении многих десятилетий была связана преимущественно с подготовкой будущих строителей человеческих душ.

И я бесконечно благодарен коллективу университета, который в переломные 90-е годы прошлого столетия не дал ввергнуть себя в пучину политиканства и так называемых «легких» денег, а остался верен своему основному призванию; не впал в состояние отчаяния, безысходности и уныния, когда государство фактически забыло о существовании высшей школы.

В свое время Д.И. Писарев справедливо заметил, что «судьба страны решается в университетах». Помня об этом, осознавая свою долю ответственности за будущее молодого поколения рязанцев и Отечества в целом, наш коллектив не только стремился в меру своих сил и возможностей собственным примером вселять уверенность в себя и окружающих в позитивном исходе полных драматизма времен, но и провозгласил своим девизом: «Не выживание, а поступательное движение вперед».

Именно в эти трудные годы мы не только стремились добыть средства для поддержания приемлемых условий труда и быта преподавателей, сотрудников и студентов, но и, думая о возрождении духовности и преумножении лучших традиций российского высшего образования, строили музеи и храм, издавали новые журналы и книги, проводили крупные научные форумы.

И мы не просто выстояли, а качественно улучшили свой кадровый и научный потенциал, существенно укрепили материальную и ресурсно-информационную базу, значительно расширили объемы и структуру подготовки высококвалифицированных специалистов.

То, что наша «Alma mater» стала классическим университетом лишний раз

доказывает: избранный нами путь, неразрывно связанный с созиданием, служением обществу и Отечеству был и остается единственно правильным!

У каждого, кто, хотя бы вкратце знаком с историей нашего вуза, может возникнуть вполне закономерный вопрос: «В 2000 году отмечалось 70-летие университета, и почему, вдруг, в 2005 году — сразу его 90-летие?»

Политические и социальные реалии нашего времени позволили по-новому взглянуть на события и даты, ранее представлявшиеся как бы канонизированными. Подобное произошло и с отсчетом времени образования многих высших учебных заведений, в том числе и нашего.

Перед вами уникальные документы Государственного архива Рязанской области. Они убедительно доказывают, что именно в конце 1915 года на рязанской земле по распоряжению министра народного просвещения Российской империи, графа **Павла Николаевича Игнатьева** было образовано учебное заведение вузовского типа — первый в России женский учительский институт (*демонстрируются документы*).

Его руководителем была назначена **Мария Александровна Александрова**, выпускница знаменитых Бестужевских курсов, одна из образованнейших женщин тогдашней России.

Женский учительский институт и составил материальную, организационную и кадровую основу открытого три года спустя Рязанского пединститута. Несмотря на непродолжительную, всего лишь четырехлетнюю работу (в 1923 году институт был закрыт и преобразован в педтехникум) первый рязанский вуз оставил заметный след в культурной и общественной жизни края 20-х годов. В составе его преподавателей были тогда довольно яркие имена, в числе которых профессор **Любовь Николаевна Запольская** — одна из первых в России женщин — докторов математических наук, которую называли рязанской Софьей Ковалевской, а также профессора **А.П. Порхаев**, **Михаил Александрович Лебедев** и другие.

Тогда институт сделал всего четыре немногочисленных выпуска, дав в общей сложности около 90 специалистов. Но на фоне острейшего кадрового голода это был заметный вклад в дело ликвидации неграмотности на Рязанской земле, в становление народного образования молодой Советской республики. В числе первых выпускников и студентов начала 20-х годов были те, кто впоследствии стали крупными учеными: историк, академик АН СССР **Лев Владимирович Черепнин**; видный физик-педагог, член-корреспондент АПН СССР **Александр Васильевич Перышкин**; один из основателей методики школьного физического эксперимента профессор **Александр Андреевич Покровский** и другие.

В конце 20-х годов народное образование нашей страны подходит к качественно новому рубежу. Принимается решение о введении всеобщего начального образования. Для осуществления этой задачи стране дополнительно требовалась почти полумиллионная армия учителей. Становилась очевидной необходимость создания целой сети педагогических учебных заведений. И осенью 1930 года, исходя из возрастающих потребностей в учительских кадрах и идя навстречу запросам с мест, в Рязани на базе педтехникума вновь воссоздается педагогический институт. Вот этот досадный 7-летний разрыв в истории педагогического института и был ранее засчитан как основание для того, чтобы принять датой образования Рязанского государственного педагогического института 1930 год.

Весной 2005 года ученый совет университета возвратился к данному вопросу и на основе консультаций с историками и юристами принял решение: считать университет прямым правопреемником женского учительского института, а датой своего основания — декабрь 1915 года. Я думаю, что мы поступили исторически справедливо, и этот акт ученого совета вуза был воспринят общественностью с полным пониманием и одобрением.

В сущности, главным и неоспоримым остается тот факт, что именно наш университет стоял у истоков высшего образования в Рязанском крае, был его родоначальником.

По мере укрепления вуза с середины 30-х годов начала создаваться и новая форма организации его работы — факультетская. Первыми статус факультетов получили физико-математическое отделение и естествознания. К концу 30-х годов к ним добавились еще два — истории, а также русского языка и литературы. В этот период в институте обучалось свыше 1000 студентов, работало 10 кафедр и 6 кабинетов. Подготовку студентов вели около 70 преподавателей, в числе которых было 3 профессора и 8 доцентов.

Так в 30-е годы шло становление и развитие первого рязанского вуза.

В 1940 году к своему первому двадцатипятилетнему юбилею наш вуз подошел окрепшим и получившим общественное признание. За этот период он дал стране уже свыше 1200 специалистов. В коллективе преподавателей впервые складываются определенные научные направления.

С 1939 года начинают издаваться вузовские сборники «Ученых записок». Уже в этот период, в частности, заявляет о себе своими трудами работавший тогда доцентом Рязанского педагогического института а в будущем Заслуженный деятель науки РСФСР, доктор философских наук, профессор **Владимир Иванович Селиванов**, ставший впоследствии одним из основоположников отечественной школы психологов, специалистов в области психологии воли.

Неисчислимым горем, разрухой, трагедиями миллионов человеческих судеб ворвалась война на нашу землю, не обделив всем этим и первый Рязанский вуз. С начала войны институт переходит на работу в особых условиях. Решением Народного комиссариата по просвещению в 1941 году осуществляется досрочный выпуск студентов, перешедших на 4-й курс. Весь учебный год для них уложился менее чем в два месяца — с 1 августа по 27 сентября. Уже в июле 41-го десятки студентов и преподавателей уходят на фронт, многие из них добровольно.

Учебный процесс, тем не менее, не прерывается ни на один день, хотя вузу пришлось временно переехать в новое здание по ул. Ленина, уступив свое военному эвакогоспиталю, в котором лечились и восстанавливали здоровье сотни бойцов и командиров Красной Армии. Ныне об этой странице жизни университета свидетельствует памятная доска, установленная на его главном корпусе. В августе 41-го был осуществлен новый прием в институт. Однако обстановка на фронтах продолжала обостряться, враг вплотную приближался к территории Рязанской области. В этих условиях в начале ноября 41-го года вуз прекращает занятия и начинается его эвакуация в город Киров (Вятка). Возобновить там занятия в условиях военного времени не представлялось возможным, и в конце ноября 41-го приказом Наркомпроса пединститут был временно закрыт. Студенты Рязанского пединститута для прохождения учебы переводились в Кировский, а преподаватели откомандировывались на работу в другие вузы. Через 4 месяца, в апреле 42-го года, выходит приказ Нарком-

проса о возобновлении деятельности Рязанского пединститута, но ряд обстоятельств мешают возвратиться сразу в родные стены, в Рязань, а временно, по постановлению директивных органов, переводится в г. Шацк. В это трудное время директором института назначается *Любовь Соломоновна Фрид*, которая с небольшим числом студентов, преподавателей и сотрудников организует работу по перебазированию вуза в Шацк, где он разместился в здании сельскохозяйственного техникума и функционировал там более 2-х лет, до ноября 1944 года, пока не смог вернуться в родной город, родные стены.

В тяжелой обстановке эвакуации институт смог подготовить около 200 учителей.

Свой посильный вклад в Великую Победу внесли и сотни наших преподавателей и студентов. Десятки из них заплатили за это жизнью. Многие из ушедших на фронт за боевые подвиги были награждены орденами и медалями, а двое студентов института — *Павел Иванович Дейнекин* и *Иван Михайлович Огнев* были удостоены звания Героя Советского Союза. Героем России стал и бывший студент исторического факультета, ныне здравствующий *Александр Петрович Андреев*, боевой летчик, генерал-полковник, Заслуженный летчик-испытатель СССР.

Трое преподавателей вуза — профессор *Иван Павлович Попов* и доцент *Юрий Васильевич Фулин* (к сожалению, уже ушедшие из жизни), а также по сию пору работающий в университете доцент *Юрий Иванович Малышев* были участниками исторического Парада Победы на Красной Площади в Москве 24 июня 1945 года.

Прошло время, и в текущем году, в канун празднования 60-летия Великой Победы, наши историки профессора *Александр Федорович Агарев* и *Юрий Иванович Лосев* подготовили и издали книгу, посвященную истории вуза в трагические годы войны. Я думаю, что коллеги сделали большое и благородное дело. Мы все благодарим их.

Война ушла, посеяв в душах безмерное горе от неисчислимых людских потерь, оставив разруху и опустошение, и в этот труднейший в истории вуза момент его возглавил и четверть века руководил им *Петр Павлович Кирьянов*. Проявляя незаурядный талант организатора, в сочетании с высокими человеческими качествами, он вместе с коллективом преподавателей сумел не только успешно преодолеть трудности послевоенных лет, но и заложить прочный фундамент последующего поступательного развития вуза.

В 1945—1946 учебном году вся жизнь вуза шла в одном, теперешнем главном корпусе, который был и его единственной учебной базой (здесь шли все занятия), и общежитием (примерно половина корпуса отведена для жилья студентов). Здесь же ютилась, в том числе и в подвалах, часть преподавателей с семьями. На каждую сотню студентов приходилось всего по 2—3 учебника, а по иностранным языкам во всем институте насчитывалось 10—15 учебных пособий. Бригады преподавателей и студентов заготавливали для института дрова, чинили мебель, собирали книги и учебники.

Первый послевоенный учебный год вуз начал в прежней структуре, имея 4 факультета, но уже в 1946 году был открыт новый — факультет иностранных языков в составе английского и французского отделений. С 1952 года к ним добавилось и отделение немецкого языка.

В эти первые 25 послевоенных лет институт прочно стал на ноги. Велась большая работа по созданию новых учебных кабинетов, оснащению их оборудованием и аппаратурой, были построены новый учебный корпус, теплица, введены в строй учебные мастерские, станция наблюдения искусственных спутников Земли, построены первые объекты на институтской биостанции в деревне Лаптево Клепиковского района, которая ныне является любимым местом отдыха студентов и преподавателей университета. В этот же период были сооружены студенческая столовая, общежитие на улице Урицкого, значительно улучшены бытовые условия большинства преподавателей и сотрудников.

Коллектив вел активную работу по совершенствованию учебно-воспитательного процесса. На различных ответственных ее участках заметный вклад в повышение качества подготовки и воспитания будущих учителей внесли профессор *Селиванов Владимир Иванович*, *Милонов Николай Петрович*, *Гришин Павел Павлович*, *Макаров Иринарх Петрович*, *Розенталь Вера Наумовна*, *Никитин Василий Михайлович*, *Кочетов Александр Ильич*, *Шапошников Леонид Владимирович*, *Курьшев Василий Иванович*, *Орехов Виктор Петрович*, доценты и старшие преподаватели *Доронина Антонина Александровна*, *Григорьев Степан Тимофеевич*, *Твердова Софья Александровна*, *Шеретов Пантелеймон Георгиевич*, *Алексеев Владимир Павлович*, *Гулин Андрей Иванович*, *Лебедев Александр Александрович*, *Корзун Эдуард Александрович*, *Шустов Борис Сергеевич*, *Кара-Мурза Лидия Христовна*, *Рибизов Дмитрий Григорьевич*, *Уласевич Петр Иосифович* и многие-многие другие. В трудных условиях нехватки средств, оборудования делали все возможное для нормальной организации учебного процесса лаборанты и работники административно-хозяйственной части института.

Нельзя не отметить значительного организационного вклада, внесенного в работу вуза проректорами того периода: *Гришиным Павлом Павловичем*, *Преображенским Николаем Алексеевичем*, *Самоуковым Павлом Ивановичем*, *Фулиным Юрием Васильевичем*, *Киржнером Леонидом Семеновичем*.

В 1970 году Рязанский пединститут возглавил и на протяжении 16 лет успешно руководил его работой профессор *Клейменов Владимир Иванович*. В эти годы вуз неуклонно наращивал свой научно-педагогический потенциал, совершенствовал базу учебного процесса, рос и развивался в своей структуре. Существенно увеличился контингент студентов, были открыты два новых факультета — начальных классов и физической культуры, стало работать подготовительное отделение.

Шло становление стабильного работоспособного научно-педагогического коллектива, в чем немалую роль начинала играть и собственная вузовская аспирантура, начало которой было положено более 50 лет назад, когда на кафедре физиологии у профессора *Робинсона* появились первые ученики. В настоящее время университетская аспирантура работает по 30, а докторантура — по 5 специальностям. Только за последние пять лет число аспирантов возросло практически вдвое. Правда, в текущем году Министерство образования и науки преподнесло вузам, в том числе и нашему нежданный «подарок», начав без обоснованной мотивировки существенное сокращение мест приема в аспирантуру.

В 70-е годы открывается и первый специализированный совет по защите диссертаций, который немало способствовал укреплению кадрового потенциала вуза. Сегодня мы имеем четыре специализированных совета, причем два из них — док-

торских. Ежегодно в университетских советах защищаются до 30 кандидатских и докторских диссертаций.

Однако важнейшим результатом деятельности нашего вуза в 50—80 годы прошлого столетия следует считать достижение коренного перелома в качественном составе педагогических кадров Рязани и Рязанской области. Сегодня в нашем регионе доля педагогов с высшим образованием, осуществляющих обучение по основным предметам школьного цикла, превышает 90 %. Подавляющая часть из них — **наши выпускники!** Именно в признание заслуг первого рязанского вуза в деле подготовки учительских кадров он в 1980 году Указом Президиума Верховного Совета РСФСР был награжден орденом «Знак Почета».

Почти шестидесятитысячная армия педагогов — воспитанников нашего вуза имеет в своей среде немало ярких звезд, настоящих мастеров нелегкого учительского труда. Сотни из них стали заслуженными учителями страны, тысячи награждены значками «Отличник народного образования», удостоены премий имени выдающихся педагогов. Опыт работы многих из них вошел в педагогическую копилку России. Начиная с 1991 года учителя области, выпускники университета, активно участвуют во Всероссийском конкурсе «Учитель года России» и практически ежегодно попадают в число его лауреатов, а в 1995 и 1996 гг. (два года подряд) стали его победителями, обладателями «Хрустального пеликана» — знака высшего признания педагогического мастерства.

Сначала, в 1995 году, такого успеха добилась учитель начальных классов лица № 4 города Рязани **Климентовская Зинаида Викторовна**, ныне носящая высокое звание «Народный учитель России», а затем, в 1996 году, ее успех повторила учитель французского языка средней школы № 34 города Рязани, Заслуженный учитель России **Филиппова Екатерина Алексеевна**.

Я всегда с гордостью отмечаю, что благодаря таланту этих двух, без всякого преувеличения, высокоодаренных педагогов, наш университет остается единственным в стране вузом, откуда вышли два победителя Всероссийского конкурса «Учитель года». Уверен, что на растущем в нашем дворе древнем университетском дубе «Хрустальный пеликан» еще со временем не одно новое гнездо!

Изменившаяся в 90-е годы ситуация на региональном рынке труда, обострившиеся проблемы финансирования всех сторон деятельности вуза потребовали от нас оперативной реакции, существенного пересмотра структуры и объемов подготовки специалистов. И оставаясь, в основе своей, вузом, генерирующим, прежде всего, педагогические кадры, университет последние 10—15 лет активно осваивает другие области социальной и экономической жизни региона. В результате, только за период с 2000 года количество специальностей, по которым в университете ведется подготовка кадров, возросло чуть ли не вдвое.

Сегодня, помимо педагогических кадров по более, чем 20 специальностям, университет готовит политологов, юристов, экологов, социологов, специалистов в области психологии, социальнокультурного сервиса и туризма, управления, налогообложения и бухгалтерского учета, переводоведения (в том числе с японского и китайского языков), рекламного дела, международных отношений, теологии и т.д.

Хотелось бы особо подчеркнуть, что наши выпускники всегда активно востребованы на рынке труда. Качество их подготовки, которому мы придаем особенно большое значение, еще не разу не вызвало претензий со стороны работодателей.

Наш вуз имеет почти 50 лицензированных специальностей и таким образом является самым многопрофильным высшим учебным заведением региона. Сегодня это и один из самых крупных вузов Рязанского края. По всем формам в нем обучается свыше 10 тысяч студентов, в том числе более 5 тысяч — на дневном отделении.

В разные годы университет открыл дорогу в большую науку, общественную деятельность целой плеяде своих воспитанников. Крупными учеными стали выпускники факультета истории *Лев Львович Любимов* — доктор экономических наук, профессор, первый проректор Высшей школы экономики, автор учебников и многочисленных трудов по экономической теории; *Эрнест Михайлович Щагин* — доктор исторических наук, профессор, видный ученый в области аграрной истории России, заслуженный деятель науки России; заведующий кафедрой Московского педагогического государственного университета, доктор исторических наук, профессор *Аполлон Григорьевич Кузьмин*; выпускница естественного факультета, доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой Московского педагогического государственного университета *Зара Владимировна Любимова*; выпускники филологического факультета, ныне известные в стране ученые-филологи, доктора наук, профессора *Галина Александровна Богатова*, *Галина Петровна Смолицкая*, *Владимир Георгиевич Руделев*; председатель Комитета по образованию и науке Государственной думы Федерального собрания Российской Федерации *Николай Иванович Булаев*.

Студент факультета русского языка и литературы *Евгений Маркин*, вырос в известного и любимого поэта Рязанского края. В конце 40-х годов на естественном факультете нашего вуза учился *Борис Ротов*, впоследствии ставший выдающимся церковным деятелем, членом Священного Синода Русской Православной церкви, главой отдела ее внешних сношений, известный миру под именем митрополита *Никодима*.

В нашем вузе получили образование ряд выдающихся спортсменов, в числе которых легенда отечественного парашютного спорта, двадцатикратная чемпионка мира, заслуженный мастер спорта *Зинаида Курицына*; заслуженный мастер спорта, серебряный призер олимпиады 2005 года в Афинах *Ирина Симагина*; заслуженный мастер спорта, капитан сборной страны по художественной гимнастике *Марина Говорова*; заслуженный мастер спорта, призер чемпионатов мира и Европы по прыжкам в длину *Кирилл Сосунов*; мастер спорта международного класса *Ольга Калитурина* и многие другие.

Восходящей звездой мирового спорта является студентка факультета социологии, экономики и управления, мастер спорта международного класса, победитель многих российских, европейских и мировых соревнований по плаванию *Дарья Белякина*.

Свой девяностолетний юбилей наш университет встречает как крупный научно-педагогический центр региона, педагогической и исследовательской работой в котором ныне занято около 100 докторов и свыше 300 кандидатов наук. Именно учеными нашего вуза осуществляется свыше 25 % от общего объема фундаментальных и прикладных исследований, реализуемых на территории Рязанской области. Иными словами, университет во многом определяет «научное» лицо региона.

Внутри вуза сформировались и активно действуют несколько крупных научных и научно-методических школ, получивших признание в стране и за рубежом.

В их числе научная школа по исследованию дифференциальных уравнений, во главе которой уже длительное время стоит доктор физико-математических наук, Почетный профессор нашего университета *Михаил Тихонович Терехин*.

Признанной в стране является и сформировавшаяся в вузе научная школа по проблемам исследования лазеров и разработке лазерной техники, которой руководит Заслуженный деятель науки Российской Федерации, Почетный профессор нашего университета *Владимир Анатольевич Степанов*.

Основы действующей в вузе научно-педагогической школы по проблемам методики обучения русскому языку были заложены профессором *Григорием Наумовичем Приступой*. Ныне они успешно разрабатываются профессором *Ниной Ивановной Демидовой* на факультете педагогики и психологии; профессорами *Любовью Алексеевной Сергиевской* и *Еленой Викторовной Архиповой* на факультете русского языка и литературы.

Заслуженным авторитетом в стране по праву пользуется учебно-методическая школа по проблемам обучения иностранным языкам, во главе которой стоит Почетный профессор *Яков Моисеевич Колкер*.

В крупные продуктивные направления научных исследований вырастают исследования, ведущиеся в лаборатории координационной химии под руководством доктора наук, профессора *Константина Николаевича Гаврилова*; разработки наших историков по проблемам отечественной и всеобщей истории, проводимые под руководством профессоров *Юрия Ивановича Лосева*, *Николая Николаевича Репина*, *Аллы Александровны Севастьяновой*, *Сергея Владимировича Демидова*; работы, связанные с духовно-нравственной, психолого-педагогической и организационно-методической подготовкой будущего учителя, осуществляемые под руководством докторов наук, профессоров *Валентины Александровны Беляевой*, *Лидии Константиновны Гребенкиной*, *Ларисы Анатольевны Байковой*, *Юрия Владимировича Егошкина*.

В последние годы весьма плодотворно работает научная группа зоологов, возглавляемая профессором *Евгением Ивановичем Хлебосоловым*.

Научный потенциал университета объединен в 3-х научно-исследовательских институтах (физического, института педагогики и психологии, института социологии), восьми научных центрах, в числе которых уже получившие широкую известность — научно-исследовательский центр по изучению и пропаганде наследия Сергея Есенина, Российский центр по проблемам глобального образования, Центр психологической службы, Центр европейской политики и права (развиваемый совместно с Рейн-Вестфальским университетом) и др., а также в 15-ти научно-исследовательских лабораториях, из которых наиболее продуктивно работающими являются: лаборатория «Школа как развивающая система», лаборатория «альтернативной педагогики», научно-исследовательская лаборатория по важнейшим проблемам биологических, земельных ресурсов и др.

Научные институты, центры и лаборатории позволяют концентрировать творческий потенциал вуза и направлять его на решение наиболее перспективных и актуальных исследовательских задач. Благодаря этому ежегодно университет становится обладателем ряда патентов и свидетельств об изобретениях, научных наград различного уровня. Так только в текущем году на V Международном салоне инноваций и инвестиций вуз был удостоен золотой, серебряной и двух бронзовых медалей за

представленную научную продукцию. Медаль РАН была вручена вузу за разработки в области отечественной истории. Четырьмя дипломами I степени были отмечены работы наших студентов на V Всероссийской выставке научно-технического творчества молодежи, проходившей в ноябре текущего года.

Учеными вуза ежегодно выпускаются около 30 монографических исследований, более 150 учебников и учебных пособий, публикуются свыше 1600 научных статей. Наш вуз один из немногих в Центральном регионе России, в котором издаются сразу семь научных и научно-методических журналов, охватывающих практически весь спектр гуманитарных исследований.

Забота о творческом росте молодых ученых начинается в вузе сразу со студенческой скамьи. Итоги этой работы подводятся на ежегодных научных студенческих конференциях, где сотни студентов представляют свои доклады и выступления. Практически ежегодно среди выпускников вуза есть такие, в чьем «арсенале» к моменту окончания обучения уже 10—15 научных публикаций, а студент 5 курса факультета русской филологии и национальной культуры *Алексей Дудин* уже сейчас имеет в своем активе изданную книгу, посвященную нашему великому земляку — Сергею Есенину.

Нас радует, что плодотворная научно-педагогическая деятельность коллектива университета находит все большее признание общества. Практически каждый пятый преподаватель университета имеет правительственные и ведомственные награды, знаки отличия.

Мне приятно сообщить, что в канун нашего праздника приказом по Министерству образования и науки Российской Федерации 8 преподавателям присвоено высокое звание «Почетный работник высшего профессионального образования РФ», а еще около 30 награждены Почетными грамотами Министерства образования и науки России. Особо следует отметить, что, вероятно, впервые работнику нашего вуза присуждена высшая награда Министерства образования и науки — медаль Константина Дмитриевича Ушинского, которой удостоен автор многочисленных учебников и монографий, известный ученый-методист, профессор *Яков Моисеевич Колкер*. Большая группа наших педагогов удостоена вновь учрежденных почетных знаков Министерства.

Важную роль в решении всех задач, связанных с обеспечением высокого качества образовательного процесса и постоянного расширения научно-исследовательской деятельности университета играет его Научная библиотека, имеющая более 800 тысяч томов и занимающая второе место в регионе по объему книжного фонда. Ежегодно она пополняется различными учебными, научными, методическими и периодическими изданиями на сумму в несколько миллионов рублей. Своеобразной «жемчужиной» библиотеки являются более 5 тысяч российских и зарубежных изданий XVIII — начала XX веков.

Среди раритетов фонда редких книг — первое издание на русском языке речей великого древнеримского оратора Цицерона, указы императрицы Елизаветы Петровны, первое издание Полного собрания законов Российской империи, первое издание знаменитых «Очерков русской культуры» П.Н. Милюкова с его автографом, полное собрание «Журнала Министерства народного просвещения» — ведущего педагогического издания царской России, а также другие книги и журналы по отечественной и всеобщей истории, педагогике, юриспруденции, филологии, литературоведению, физико-математическим и естественным наукам. Многие уникальные изда-

ния, хранящиеся в вузовской библиотеке, перенесены на цифровые носители и доступны через Интернет отдаленным пользователям.

Сегодня наш университет в системе Министерства образования и науки занимает одно из видных мест в развитии международных связей. Международные контакты охватывают все сферы деятельности вуза — от развития библиотеки, организации учебного и исследовательского процессов до проблем управления университетом. Я хотел бы особо отметить, что за последние десять лет вуз в своих отношениях с зарубежными партнерами шагнул от простого обмена студентами и преподавателями, от приема на учебу иностранных студентов и стажеров — к высшим формам сотрудничества — реализации крупных совместных проектов и программ. Сам по себе факт вывода зарубежных контактов университета на такой уровень подтверждает высокую степень заинтересованности зарубежных партнеров в сотрудничестве с нами и служит своеобразным подтверждением высокого профессионального авторитета вуза. Все совместные проекты и программы реализуются при финансовой поддержке крупнейших международных фондов, что позволяет университету обеспечить более успешное развитие ряда научных направлений, а также поддерживать на необходимом уровне свою учебно-материальную базу.

Только за последние пять лет университет вместе с зарубежными партнерами организовал и провел около 30 крупных международных конференций по актуальным проблемам современного образования. А общая сумма международных грантов, выделенных различными фондами университету за последние 10 лет превысила 2 миллиона долларов.

В связи с получением вузом статуса классического университета нам предстоит многое переосмыслить в организации и содержании научных исследований, в продвижении на рынок результатов творческого труда коллектива ученых. Требования к этой области деятельности университета многократно возрастут и весь накопленный до этого времени научный потенциал должен быть востребован и использован максимально полно. Изменение статуса совсем не является лишь формальным актом. Университет классического типа — это вершина пирамиды высшей школы. К нему и предъявляются наиболее высокие требования.

Если суммировать то главное, что должно измениться в нашей деятельности, в связи с получением статуса классического университета, то укажем на следующее:

Первое — расширение масштабов профессиональной подготовки, в том числе за счет значительного увеличения объемов реализации программ дополнительного образования.

По вступающим в силу с 1 января 2006 года требованиям в классическом университете число укрупненных групп специальностей (направлений подготовки) по реализуемым основным образовательным программам должно быть не менее 7.

Второе — дальнейшее повышение масштабов и эффективности деятельности вузовской аспирантуры и докторантуры, а также специализированных советов по защите диссертаций.

Третье обстоятельство связано с серьезным возрастанием требований к результативности научно-исследовательских работ. Здесь для классических университетов установлены самые высокие показатели — годовой объем финансирования научных исследований не может быть менее 10 миллионов рублей.

Нам надо всемерно поддерживать на достаточно высоком уровне и такой по-

казатель, как *среднегодовое число защит диссертаций* из расчета на 100 человек научно-педагогического состава. Иными словами, научная составляющая в новом статусе вуза приобретает неизмеримо большую значимость, чем это было прежде.

Четвертое — и, пожалуй, решающее, — это существенное повышение роли вуза как главного социокультурного, образовательного и научного центра Рязанской области. Очевидно, что сам факт появления в регионе «классического» университета делает его полнокровнее, выше в социокультурном плане, придает некий законченный характер образовательному, интеллектуальному и культурному пространству Рязанской области. Университет должен постоянно наращивать уровень своего системного воздействия буквально на все стороны жизни региона.

Особое значение в этой связи приобретает социально-духовная, воспитательная миссия университета. Иными словами, его масштабная и разноплановая деятельность должна стать одним из главных факторов формирования общественного сознания региона, распространения и утверждения истинной духовности, высокой нравственности и морали. Университет обязан активно способствовать формированию высоких культурных и ценностных ориентаций молодежи, выработке у нее позитивных моделей социального поведения.

Нам необходимо ускоренными темпами увеличивать свой вклад в разработку и реализацию региональных инновационных программ и проектов, в развитие экономического комплекса Рязанской области, повышение ее инвестиционной привлекательности, укрепление международного экономического и социокультурного сотрудничества региона, дальнейшее усиление интеграции реального сектора экономики, высшего профессионального образования и науки.

На протяжении всей своей 90-летней истории университет служил интересам родного Рязанского края. И нет никаких сомнений в том, что коллектив нашего университета, обладающий значительным образовательным, научным и культурным потенциалом, сделает все от него зависящее, чтобы наша древняя Рязанская земля стала одним из самых динамично развивающихся регионов России!

Наш университет, как и другие высшие учебные заведения Рязани, активно участвует в формировании и развитии социокультурной среды региона. Естественно, что и сам университет может эффективно функционировать только при благоприятном взаимодействии с этой самой средой.

С удовлетворением отмечаю, что обстановка, сформировавшаяся в последнее десятилетие вокруг вуза, несомненно способствует эффективному решению стоящих перед ним задач. Мы постоянно ощущаем поддержку и внимание администрации области и города, у нас сложились взаимовыгодные отношения с местным бизнес-сообществом. Мы становимся все нужнее и понятнее друг для друга. С полной уверенностью можно утверждать, что сегодня активное взаимодействие с бизнес-структурами является одним из важнейших условий устойчивого развития вуза.

Только благодаря активной и систематической поддержке наиболее просвещенной части рязанского предпринимательства мы смогли успешно наращивать материальную базу учебно-воспитательного процесса, создавать музеи (их в вузе уже три и будет еще один, посвященный нашему выдающемуся ученому-слависту Срезневскому), построить университетский храм, осуществить издание многих работ наших ученых, обеспечить проведение крупных конференций.

Достаточно напомнить, что, например, *Николай Иванович Колесник*, Почет-

ный профессор нашего университета, подарил вузу, за счет своего предприятия лингафонный кабинет стоимостью около 20 тысяч долларов. Это большой души человек, который более 10 лет выплачивает ежемесячную дополнительную стипендию детям-сиротам, обучающимся у нас. За это время с его отеческой помощью и поддержкой успешно закончили вуз, наверное, целый курс детей, лишенных родительской опоры.

А какими словами можно выразить благодарность *Максу Феликсовичу Левину*, выполнившему силами своего коллектива колоссальную работу по созданию музеев истории университета и музея Сергея Есенина. Особенно ценно, что крупные материальные вложения в вуз сделаны человеком глубоко знающим и ценящим историю Рязанского края, горячо любящим творчество нашего великого поэта-земляка.

Вряд ли стало бы возможным появление в столь короткие сроки в университете такого важного очага духовности, как храм Покрова Пресвятой Богородицы и Святой Великомученицы Татианы, если бы не постоянная и мощная материальная поддержка таких людей, как *Александр Николаевич Червяков, Анатолий Иванович Балыкин, Валерий Васильевич Рюмин, Владимир Васильевич Тюнин* и многие другие.

В числе тех, кто является постоянным другом и неизменным помощником в университетских делах нельзя не упомянуть *Владимировича Николаевича Шарова*, а также наших выпускников *Сергея Викторовича Пупкова, Игоря Владимировича Коськина* и многих других.

Особо следует отметить постоянное внимание к делам университета и поддержку, оказываемую «Alma mater» ее выпускником, выросшим ныне в политика государственного масштаба, которому доверено во многом определять пути развития современного отечественного образования и науки, депутата Государственной думы Федерального собрания Российской Федерации двух созывов, председателя Комитета по образованию и науке *Николая Ивановича Булаева*. С его прямым участием решались и решаются многие жизненно важные для вуза проблемы.

Всем им наша общая благодарность за реальную поддержку и понимание роли и места университета в жизни нашего региона!

Искренние слова благодарности я хотел бы выразить ветеранам университета: «Вы заложили прочный фундамент в период его становления, сделали многое в прошлом для того, чтобы наш вуз достиг сегодняшних впечатляющих успехов».

Не могу не сказать о своеобразном профессиональном подвиге преподавателей вуза, отдавших ему сорок и более лет своей трудовой жизни и продолжающих педагогическую деятельность в настоящее время. Это доцент *Иван Петрович Мелехин*, чей вузовский стаж превышает 52 года, доцент *Екатерина Степановна Степанова*, многолетний декан факультета истории, работающая в нашем университете уже 50 лет.

Свыше 40 лет профессиональной деятельности отдано нашему вузу Почетными профессорами *Михаилом Тихоновичем Терехиным, Лидией Константиновной Гребенкиной, Александром Борисовичем Ворониным*, доцентами *Клавдией Григорьевной Бондаревой, Марком Израилевичем Улановским*, ассистентом *Клавдией Тимофеевной Киселевой*.

При всей безусловной значимости и решающем влиянии на жизнь вуза его профессорско-преподавательского состава, он вряд ли смог бы успешно функционировать без грамотных и преданных своему делу специалистов, обслуживающих

учебный процесс — лаборантов, препараторов, инженеров, а также многочисленных технических работников вуза. Выражаем им свою глубокую благодарность за их практически бескорыстный труд и преданность университету. В их числе есть люди, непрерывно проработавшие в вузе 40—50 лет и продолжающие работать сейчас. Их имена: лаборант кафедры зоологии **Вера Николаевна Стрекалова**, непрерывный стаж работы которой в нашем вузе — 59 лет (это абсолютный рекорд) и она продолжает работать и сейчас; главный бухгалтер университета **Мария Филипповна Соколова** — непрерывный стаж работы — 54 года; лаборант кафедры ботаники **Антонина Николаевна Никитина** — 52 года; работник библиотеки **Аида Михайловна Аипова** — 42 года; руководитель сектора хоздоговорных работ **Ольга Семеновна Полтавцева** — 40 лет; начальник отдела снабжения университета **Николай Васильевич Моргунов** — 41 год; лаборант кафедры общей и теоретической физики **Валентина Александровна Турцева** — 40 лет.

Дорогие ветераны вуза, находящиеся на заслуженном отдыхе и те, кто продолжают свою трудовую деятельность — ваша жизнь блестящий пример высокого профессионализма, верности делу и преданности университету. Большое Вам всем спасибо, здоровья и счастья на долгие годы!

Низкий вам поклон от всех нас!

Я благодарю своих ближайших соратников — проректоров, чей труд на порученных участках является во многом определяющим в успешной деятельности университета. Благодарю деканов, на плечах которых лежит огромный объем работы и высокая мера ответственности за претворение в жизнь намеченных планов. И, конечно, прошу принять слова признательности и благодарности заведующим кафедрами вуза, чья деятельность напрямую определяет качество профессиональной и нравственной подготовки специалистов. Признателен всем ныне работающим в университете и преумножающим потенциал и общественный авторитет вуза.

И, наконец, самое главное, ради чего собственно вуз создавался и развивался эти 90 лет, работает сегодня и будет работать в будущем — наши студенты. Я искренне горжусь ими, желаю им счастья и успехов. Все вместе — мы большая университетская семья. Уверен, что вместе мы сделаем все возможное для того, чтобы в своем новом статусе наш любимый университет уверенной поступью шел к новым свершениям!

Переход университета в новый более высокий статус — это логическое завершение многолетних усилий предшествующего и нынешнего поколения профессорско-преподавательского состава вуза, всех сотрудников и студентов.

Более ста лет назад видный русский экономист и деятель образования, академик Императорской академии наук, выпускник первой Рязанской мужской гимназии **Иван Иванович Янжул** сказал: «Будет Россия образована, будет и богата». Думаю, что эти мудрые и по-прежнему актуальные слова должны стать своеобразным девизом нашей совместной дальнейшей деятельности во благо нашего университета и Рязанская края, во имя процветания нашей России!



Стратегия развития науки в эпоху глобализации

Е.А. Репринцева

ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ИГРОВОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ: ТРЕВОГИ И СОМНЕНИЯ *

Размышляя о состоянии духовной культуры нынешнего российского общества, оценивая культурные запросы современного юношества и способы их удовлетворения, невольно возникают ассоциации с «диагнозом», поставленным еще И.А. Ильиным, — «*больная культура*» — «судорожные спазмы современной культуры» — не случайны; они «*суть, естественные выражения сердечной жестокости, алчности, зависти и ненависти. Все это не случайно, а заложено глубоко в бессердечности современной культуры*» [5, с. 296]. Философ утверждает, что двигаться дальше по этому пути невозможно, поскольку бессердечная культура подрывает сама себя. Человечество творит свою культуру неверным внутренним актом, из состава которого исключены *сердце, совесть и вера*, а сила созерцания — заподозрена, осмеяна и сведена к подчиненному, почти подавленному состоянию. *Так создаваемая культура есть «больная культура».*

Данные ассоциации связаны с целым рядом признаков, характеризующих отношение современной молодежи к досугу, развлечениям, мере их сопряженности с личностным и профессиональным становлением молодых людей. Они тем явственнее и тревожнее, чем ближе мы находимся к молодежи, чем глубже проникаем в мотивы и доминирующие установки поведения молодых людей, обоснование ими выбора средств и способов достижения жизненных целей. Эти ассоциации тем тревожнее, чем глубже понимание того, что «симптомы болезни» относятся не к абстрактному больному, а к той части нашего общества, которое выступает в качестве «ретранслятора культуры» — учительству, творящему, опредмечивающему культуру в сознании вступающих в жизнь поколений молодежи. Речь о будущих педагогах, о студентах педагогических вузов, о тех, кому предстоит формировать духовный облик юных граждан России в середине XXI века!..

...Развитие личности будущего специалиста в вузе традиционно рассматривается лишь в рамках образовательного процесса, обеспечивающего преимущественно формирование знаний, некоторой совокупности практических умений и навыков, закрепляемых несколькими непродолжительными практиками... И все это происходит на фоне устойчивого сокращения недельной аудиторной учебной нагрузки, сокраще-

*Статья подготовлена при поддержке РГНФ (грант 04-06-00107а).

ния времени практик, свертывания научно-исследовательской и самостоятельной работы студентов... Между тем, высшая школа обладает возможностями и опытом использования весьма эффективных педагогических средств, позволяющих вполне результативно строить профессиональную подготовку будущих специалистов, комплексно воздействовать на развитие их важнейших профессиональных личностных качеств. К числу таких средств с полным основанием может быть отнесена и игра. И хотя «проигрывание» своей профессиональной будущности студенчеством выглядит как противоположность игры и работы, тем не менее, игра может быть элементом пропедевтики, преддверия реальности, сферой подготовки к серьезной социальной деятельности, профессиональной реализации социально-трудовых функций будущего специалиста.

Как некое универсальное по своей сути средство постижения мира, его созидания и преобразования (сначала виртуального, а потом и вполне реального), игра меняет свой характер и содержание вместе со временем, отражая наиболее характерные перемены в жизни общества, в представлениях и ожиданиях людей. Игра (как непрерывный процесс обновления личностью своего собственного бытия, своей самости) позволяет проектировать будущее, творить его, максимально приближая (но никогда не достигая его!), побуждая человека быть вечно в погоне за призраком мечты, за своей собственной иллюзией. «Действительности противостоит мечта, и мечта в каком-то смысле реальнее действительности» (Н. Бердяев). В этой связи В.А. Разумный подчеркивает: «Абсолютно верен афоризм — у человека удовлетворенная потребность есть просто новая потребность, и в этом проклятие рода человеческого. Человеческие потребности принципиально отличны от потребностей наделенных душой созданий, ибо они — ненасытны и нарастают подобно снежному кому, породившему лавину, все сметающую на своем пути. Прежде всего, они никогда и ни в какой форме не могут быть удовлетворены, в чем я вижу одно из оснований считать человека ошибкой природы, отклонением от всех ее закономерностей и принципов, аномалией во Вселенной» [10, с. 522—523].

Если сущность игры, как «второй реальности», не меняется с течением времени в процессе человеческой жизни, то, следовательно, и в студенчестве игра есть средство постижения и освоения будущей профессиональной реальности, ее творение, постоянное насыщение ее новыми смыслами и ценностями, адекватными представлениям личности о стандартах и нормативах этой реальности. Так игра становится не только сферой проектирования будущей реальности, но и продуктивным средством формирования облика ее творца, важнейших профессиональных характеристик самого человека — будущего специалиста. Иными словами, «как человек играет, — так он и будет работать»; «скажи, в какие игры ты играешь, и я скажу, кто ты». Проектируя будущее, игра проектирует и самого человека. И чем в большей степени он оказывается ее — игры — «пленником», тем в большей степени она оказывает на него «творящее», преобразующее влияние. Игра особенно необходима в профессиональном становлении будущего учителя, ибо не только способствует моделированию его облика, важнейших личностных качеств педагога, но и вооружает его опытом использования игры в созидании личностных качеств его воспитанников. Известно, учительство сродни актерству, ибо профессия требует от педагога высокой самоотдачи, способности к перевоплощению, за которыми стоит способность к эмпатии, к пониманию другого, его душевного состояния, но требует, перевоплощаясь, оставаться самим собой. Игра создает благоприятные предпосылки для

упражнения будущего учителя в таком проектировании будущего, его творении, освоении профессионально необходимых личностных качеств и черт. При колоссальных созидательных возможностях игры в проектировании облика будущего учителя, адаптации его вхождения в профессиональную реальность представляет весьма значительный интерес анализ складывающихся в высшем профессионально-педагогическом образовании тенденций, отражающих в целом эволюцию сознания будущих педагогов, общий вектор развития их профессионального самосознания.

Наши многолетние исследования показывают, что на рубеже XX—XXI веков обнаруживается усиление влияния индустрии гедонистической продукции на характер и содержание игры [11], что дает основание говорить об устойчивой тенденции гедонизации игровой культуры современного общества, формировании гедонистических приоритетов играющей молодежи. Обнаруживается резкая смена мотивации участия молодежи в играх и включения их в игровую деятельность; в момент выбора между коллективным и индивидуальным характером игры предпочтение отдается индивидуальному; доминирующими мотивами игровой деятельности становятся узкоэгоистические установки личности, в их основе — гедонистическая подоплека, азарт, жажда развлечений. Утрачивается развивающий и созидательный характер игры. Стремительно растет число новых видов и типов игровых форм, а на смену настольно-печатным приходят электронные, компьютерные, виртуальные игры. Гедонизм (от греческого — *hedone* — наслаждение) характеризуется как этическая установка личности, с точки зрения которой основой природы человека является стремление к наслаждению, а потому все ценности и ориентации человеческой деятельности должны быть подчинены или сведены к наслаждению как подлинному высшему благу [8, с. 152]. Гедонизм есть продукт буржуазного общества, однако оно не в состоянии обеспечить всех возможностью наслаждаться, поэтому человек, стремясь к достижению наивысшего удовольствия, выбирает те виды и формы деятельности, которые для него наиболее доступны и не требуют особых затрат. В результате этого общество само порождает те игровые формы, которые востребованы основной массой общества — игры случая (азартные), игры головокружения (шекочущие нервы), игры-зрелища и пр. Для России начала XXI века характерна именно такая тенденция. Все это позволяет говорить о необходимости глобальной постановки вопроса, *о назревшем кризисе игры в контексте современной культуры*, который неизбежно ведет к формированию новых требований к игре, к индустрии игр и игрушек, но он способствует и объединению людей, связывающих свою деятельность с изучением проблем влияния современной цивилизации на развитие игровой культуры, противопоставляющих свою активность тем, кто несознательно или осознанно эксплуатирует человеческую потребность в игре в условиях современной игровой культуры.

Уже совершенно очевидно, что кризис коснулся самостоятельных и педагогически организованных форм игры. Критические моменты обнаруживаются в резком обеднении игрового репертуара за счет вытеснения сложных и совершенных игровых форм примитивными, рассчитанными на нетребовательное, часто безответственное и массовое потребление, в интенсивном проникновении в игровую культуру парафольклорного творчества — «черный юмор», игрушки-«страшилки» и пр. [16, с. 7]. Кумирами молодежи стали спорт, бодибилдинг, различного вида тренажеры, вытеснившие из жизни человека их прародительницу — народную игру. Агрессивный характер проявляют современные азартные игры, «индустрия развлечений», пропагандируемые средствами массовой информации. Состояние современ-

ного человека погранично с инфантилизмом, что резко противоположно истинно игровому состоянию.

Ныне наблюдается эскалация новых технических игровых форм. Это явление можно назвать формой игрового самовыражения человека нашего времени, которая вошла в жизнь постепенно и не была сразу замечена. Однако роль игры в современной жизни все более возрастает, с невиданной силой идет процесс социализации игрового элемента культуры. «Помощь» в этом оказывают средства массовой информации, тиражирующие в огромных масштабах «культурные образцы» на многомиллионную аудиторию, и индустриализация досуга, предоставляющая неограниченные возможности интенсивному производству и воспроизводству игровых форм. Новые явления современной игровой культуры привлекают внимание исследователей разных отраслей наук. Так, например, А.А. Орлов, изучая игровой элемент в культурной деятельности, обратил внимание на универсализацию игры, связанную с тем, что модные в разных странах игры часто становятся международным достоянием. Новые технологии порождают новые игры — телевизионные, компьютерные, видеоигры, производство и потребление которых обусловлено техническим прогрессом [9, с. 30]. Игровые формы постоянно совершенствуются и модернизируются, тем самым удаляясь от своей первоосновы, первоисточника. Современная игра приобретает зрелищный характер, который, с одной стороны, характеризует ее как культурную универсалию, а с другой, — подтверждает ее генетическое родство с театром [6, с. 26]. Этим обусловлен и тот факт, что современное телевидение превратило игру в своеобразное представление, документально-игровое зрелище, разыгрывающееся на глазах многомиллионной публики, в содержании которого доминируют: ведущий — шоумен, массовая аудитория, «внутренний зритель», подарки, призы, реклама. В ее жанровой основе заложены добровольность, условность, фиксированность правил.

Телевидение пытается удовлетворить интересы зрителей всех возрастных категорий и направленностей, в зависимости от целей, которые преследуются зрителем — интеллектуальные игры-викторины («Умницы и умники», «Что? Где? Когда?», «Своя игра», «Брейн-Ринг» и др.) или сугубо развлекательные шоу («Поле чудес», «Русское лото», «КВН» и др.). Некоторые из телевизионных игровых программ имеют развивающий характер, они рассчитаны на коллективное взаимодействие и сотрудничество игроков, знающих, что успех и победа в игре зависят от слаженности их совместных действий («Вперед идущие», «Сокровища Форта Байярд», «Царь горы» и др.). Однако большую часть современной аудитории привлекают другие — азартные телеигры, щекочущие нервы, «вбрасывающие в кровь адреналин», вызывающие эмоциональное напряжение с неизбежной последующей депрессией («Фактор страха», «Последний герой», «Слабое звено», «Русская рулетка», «Третий лишний» и др.). Это объясняется тем, что в такой игровой телевизионной форме правила не соответствуют общепринятым нормам, доминирующим в традиционной игре, где победу одерживает самая сплоченная команда, либо самый сильный, ловкий, выносливый, остроумный игрок. Большинство *современных игровых форм*, получивших распространение на ТВ, *пропагандируют другую игровую мораль*, которая противоречит нормам человеческого бытия. Логика игры выстроена так, что победить должен самый слабый, ибо он имеет право в любой момент игры избавиться от сильного противника простым голосованием. Разжигает эти страсти азарт, большой денежный куш, получить который можно лишь избавившись от сильного соперника, поэтому у

игроков складывается мнение, что для участия в таких играх совсем необязательно быть подготовленным как физически, так и интеллектуально, — достаточно вовремя и удачно вступить в сговор и «вышибить» неугодного игрока, только потому, что он сильнее, сообразительнее, обладает интуицией и представляет серьезную конкуренцию в погоне за большим выигрышем.

Практически все телевизионные игровые программы имеют агональный характер. Состязания игроков схожи со сражениями гладиаторов, у которых победа была за сильнейшим, и из агона выбывал тот, кто потерпел поражение или же был убит в честной схватке. В современных играх судьба игрока решается «племенем», «стаей», «бригадой». И только в интеллектуальной теле-викторине «Умницы и умники» агонист, потерпевший фиаско, не выбывает из игры, а становится «теоретиком», продолжая игру в другом статусе и набирая очки, приближающие его к желанной победе. Сегодня каждый телевизионный канал стремится организовать подобные азартные игры для телезрителей. Не так давно с экранов телевизоров каждый вечер слышалось: «Вы — самое слабое звено!»... По мнению 87 % опрошенных нами студентов и 93 % преподавателей Курского государственного университета, «это была анти-игра», «не игра, а какой-то «каннибализм». Ведущая менторским тоном сыплет вопросы; игроки поочередно отвечают, а после каждого этапа изгоняют из своих рядов «слабое звено» — игрока, запнувшегося с ответом или ответившего невпопад, покидающего игровой зал по условиям игры. Однако самое неприятное зрелище впереди: каждый игрок должен объяснить свои мотивы голосования. К сожалению, участники не выбирают выражений в характеристике «жертвы», не показывая тем самым свое слабование, ибо «сжирают» (как писала об этой игре в одной из критических статей газета «Деловой вторник») «самого сильного». Тактика объясняется конкуренцией. Но и это еще не все: «жертва» должна публично объяснить, почему ее съели. Такая игра — жестокое и публичное унижение человеческого достоинства. Передача существует на ТВ до сих пор...

Социологи обратили внимание на то, что в период мощных социальных и политических преобразований в обществе усиливается роль разнообразных зрелищных форм, их часто используют в своих интересах политики разного уровня с целью отвлечь молодежь от сущности политических интриг и восполнить вечное желание народа — «хлеба и зрелищ». Телевизионные игровые и зрелищные программы, основываясь на мощной индустрии развлечений, в том числе и на телевизионной игре, используют разнообразные механизмы внушения, в их числе: воздействие через героев игры или шоу на эмоции и чувства телезрителей и участников, пропаганда стереотипов и имиджа, создание слогана, внедрение фразеологизмов, сленга, доступных и легко усваиваемых молодежью и др. Кроме пропаганды новых развлекательных программ телевидение занимается пропагандой и рекламой новых достижений в области индустрии детских игрушек, которая в середине 90-х годов XX века предложила детям новую «забаву» — электронного друга, маленькую электронную игрушку на цепочке. Нажимая на кнопки миниатюрного дисплея, ребенок дает жизнь непонятному существу из точек и палочек, который в одном случае напоминает цыпленка, в другом — щенка. Зверушку звали Тамагучи. Она постепенно развивалась, требуя к себе все больше и больше внимания. При хорошем уходе игрушка могла прожить недели две-три, привязав к себе ребенка настолько, что неминуемая смерть Тамагучи могла стать довольно ощутимой утратой, провоцируя реальные и глубокие переживания ее «владельца». На первый взгляд идея безупречна — если родители не

могут позволить себе завести для ребенка котенка или щенка, то Тамагучи вполне заменит его, помогая реализовать потребность в привязанности и заботе. Однако, получив колоссальное искушение моделировать по собственному желанию чью-то жизнь, ребенок, тем самым, обесценивает ее: захотел — живет Тамагучи, надоело или не получилось — умер, тоже не беда, всегда можно «родить» нового. Когда в семье умирает собака (или другое животное), ребенок расстроен. Психологи не рекомендуют тут же заводить нового друга, чтобы утешить малыша. Потому что смерть — это трагедия. Для того, чтобы сохранить эмоциональность, ребенок должен пережить эту трагедию. Возможно именно в тот момент, когда ребенок рыдает над погибшим животным, он становится человеком, для которого чужая жизнь неприкосновенна. Легкое отношение к смерти Тамагучи обесценивает жизнь в сознании ребенка. Но есть и еще одно «но»: каждый ребенок в определенное время проходит через существенный этап в своем развитии — переживание страха смерти. Полное осознание неминуемой собственной смерти и смерти родителей происходит к 5—6 годам и проявляется в виде страхов (темноты, Бабы-Яги и т.п.). Лишь смирившись с мыслью о смерти, приняв ее как диалектику жизни, ребенок может справиться со своими собственными страхами. «Возрождение» Тамагучи свидетельствует об обратном: смерть, оказывается, не так страшна. Ребенок встает перед психологическим выбором: смириться с настоящей, страшной смертью или поверить в «игрушечную». Чтобы снять этот серьезный психологический диссонанс, ребенок идет по пути наименьшего сопротивления, выбирая версию Тамагучи. Страх смерти загоняется глубже в подсознание и запирается там до поры до времени. Этот путь — не что иное как, классический механизм развития невроза [7, с. 4].

Повальное увлечение и массовый спрос на новую игрушку рождал ее широкое предложение в различных вариантах: Тамагучи поставляли в Россию из Японии, Китая, Кореи, Вьетнама. Полемика вокруг новой детской забавы велась на страницах периодической печати и в психолого-педагогических журналах. Высказывались мнения как «за», так и «против». Сторонники или равнодушные наблюдатели детских забав не усматривали ничего плохого в новых увлечениях детей. Противники же опасались пагубного влияния электронной игрушки на психику ребенка (беспокойный сон, ночные страхи, связанные с беспокойством о «друге» и пр.), приводя примеры нервных срывов, депрессии и в отдельных случаях — нежелания жить без игрушки. Кинорежиссеры В. Грамматиков и В. Приемыхов планировали снять художественный фильм о мальчишке, который увлекался японской игрушкой Тамагучи и ушел из реальности в виртуальный мир. Основная идея этого проекта состояла в том, что ребенок подружился с электронной игрушкой потому, что его не понимали родители, не принимали одноклассники, и лишь электронный щенок понимал его и страдал ему. С такой игрушкой ребенок может вести диалог с самыми непредсказуемыми последствиями. Но идея фильма состояла не только в этом, авторы хотели показать и то, каким мучительным и сложным для ребенка может быть реальный мир, тогда как в виртуальном он получает безграничное воплощение своих мечтаний.

Легкое отношение к смерти порождалось и другими играми. В них находили отражение события реальной жизни нашей страны. Как когда-то в 40-е годы, мальчишки, играя в войну, «брали в плен Гитлера», так в 90-е годы, воссоздавая чеченские события, дети проводили «зачистки». «Игры современных патриотов», — так называют эти забавы. Патриотов ли? И что кроется за стремлением современных мальчишек играть в войну? Желание показать свою силу, ловкость, умение преодо-

левать себя, или жажда борьбы с невидимым врагом? Можно ли считать врагом народ, живущий с тобой в одной стране, имеющий с тобой одну историю?

Современные школьники не знают тех коллективных игр, в которые играли дети еще 10—15 лет назад. Они ушли из содержания воспитательной работы школы и очень редко присутствуют в работе внешкольных учреждений, практически не свойственна игра семейным торжествам и праздникам. Несмотря на достаточно широкое тиражирование сборников игр, игровых праздников, они остаются невостребованными ни современными учителями, ни студентами педагогических вузов. На смену старой доброй коллективной игре пришла игра техническая, электронная. Прагматичный XX век сделал свое дело и из феномена культуры превратил игру в феномен, предполагающий не саму игру, а выигрыш. Именно эту мысль подчеркивает А.Г. Асмолов, обращая внимание на то, что сегодня начинается другое прочтение игры, как у Ф. Достоевского: «И здесь начинаются другие игроки». Парадокс, по мнению А.Г. Асмолова, состоит в том, что именно с играми Достоевского более всего ассоциируется наступающая на нас совершенно особая реальность, которую мы не знаем, — реальность виртуальных миров, приходящая через компьютерные игры [2, с. 6].

Компьютерные игры представляют собой ключ к виртуальным мирам. Опасность массового увлечения компьютерными играми состоит в том, что «*в виртуальном мире может возникнуть виртуальная ответственность* — то есть виртуальный мир позволяет убежать от ответственности в другой, третий, десятый... в вереницу виртуальных миров, и поэтому так важно понять, когда ребенок оказывается в пространстве компьютерной игры, куда она его поведет? Будет ли игра школой агрессии или школой гуманного отношения к миру?» [4, с. 7]. Представляет интерес оценка компьютерных игр И. Бурлаковым, считающим их не только развлечением, (они мало похожи на балетную сцену, галерейную стену или книжную страницу), но точно так же фиксируют современную мораль, этику, иллюзии, надежды и представления о прошлом и будущем большинства людей [4, с. 14]. Компьютерные игры расширяют границы возможностей человека, переносят его в мир иллюзий и грез. Человек получил уникальную возможность погружаться в нереальный мир и иметь там неограниченную свободу поведения. Интерактивность компьютерных игр превосходит возможности кино, театра и книг. Игрок перестает быть сторонним пассивным наблюдателем, он активно влияет на события виртуального мира, приходит сознание собственной принадлежности к нему. Разнообразные карнавальные или массовые загородные игры толкиенистов тоже вовлекают в совместную деятельность, но в них свобода самовыражения игрока ограничена сложной системой запретов. «Персональная» сущность компьютера освобождает от законов физики, морали и уголовного кодекса [4, с. 15]. Компьютерные игры не перестали быть шоком и до сих пор ощущаются как угроза не только культуре, но и жизни человека. Бесполезно утверждать, что в видеоиграх нет агрессии и что проживание боевых сюжетов не влияет на психическое здоровье человека. Компьютерные игры способны так стимулировать освоение чужих культур (включая прошлое своей собственной), обеспечивать такое детальное вхождение в подробности чужого культурного быта и в сам механизм исторического устройства (вырасти-ка собственную «Цивилизацию», не представляя себе детально, как она устроена!), что не под силу ни ученым трудам, ни литературе, ни кино. Читая книги, просматривая фильмы, человек остается потребителем. В играх он — участник. Там можно прожить любое количество любых жиз-

ней. В чувственных подробностях, в повседневных действиях, изнутри. Можно прожить жизнь шофера-дальнобойщика, Билла Гейтса, боксера, бармена, бога, волка в стае, химического существа с вымышленной планеты. Еще мощнее игры-стратегии, где действие разворачивается в иных мирах, исчезнувших или не существовавших. Например, игра «Dragon Throne: Battle of Red Cliffs» построена на сюжетах китайской мифологии и требует, чтобы геймер ориентировался в этих сферах, знал особенности психологии китайцев, представлял себе, что повествует трактат о военном искусстве Сунь-цзы. Играющий должен обладать некоторым объемом знаний и чувствовать логику чужого мира. Борьба с противником здесь — повод. Игра — это искусство быть Другим. Ее перспективы — многомирие как реальное состояние культуры и цивилизации. На полигонах Игр оно отрабатывает свои будущие формы.

Почему же игры вызывают сопротивление? Дело не только в том, что они доволно агрессивны и пока еще не созрели, поэтому остаются на обочине культуры. Пока они не научатся быть восприимчивыми к высоким смыслам культуры и говорить о них высоким языком; пока альтернативные жизни в альтернативных мирах невозможно будет проживать всерьез; пока они не станут магическим Театром, в котором человек будет испытывать то, чего не может испытать в реальности. Человек будет уходить в эти миры так же и с теми же далеко идущими последствиями, как теперь уезжает в другие города и страны. И компьютерная игра перестанет быть игрой. Она станет жизнью: трудной жестокой, захватывающей, рутинной, настоящей — какой бывает жизнь в чужой культуре [3, с. 6].

К проблеме разработки и применения компьютерных технологий, а вместе с ними и компьютерных игр, в образовании сегодня обращено внимание многих ученых. Проводятся семинары, конференции, «круглые столы», заседают экспертные комиссии, в которых вместе с учеными работают представители ведущих компаний России по разработке компьютерных игр. Обсуждаются вопросы о том, какие игры допустимы к разработке, а на разработку каких необходимо наложить запрет. Тревогу у большинства педагогов и родителей вызывают «игры-стрелялки». Если подросток «косит» на мониторе сотни людских фигурок, то такой опыт не может пройти бесследно: он притупляет чувства, потому что *это азарт убийства*. Ребенок постоянно находится в водовороте криминальной информации: радио, телевидение, газеты, журналы пестрят заголовками о кровавых схватках, происшествиях и разборках криминальных группировок, а игра лишь повторяет, воспроизводит эти же сюжеты. В кино, например, убийство уже перестало быть чрезвычайным происшествием. По данным Ассоциации психологов США, к окончанию школы подросток был свидетелем 18000 телеубийств и около 100 000 актов насилия во всех деталях и подробностях! Это нельзя назвать приобретением навыков поведения — *это новая модель поведения*, поэтому в американском кино уже ввели ограничения: не показывают кровь, нет прежнего натурализма. Многие считают, что боевик помогает ребенку сбросить агрессию, и в жизни он станет гуманистом. Практика показывает обратное.

Ценности мира родителей оказались для детей менее значимыми, чем ценности мира кино и компьютерных игр. Родители перестали воспитывать детей в рамках традиционной морали. Они приучают их к гигиеническим нормам, но не говорят: «Нельзя убивать людей». Ребенок включает телевизор, компьютер и видит, как самый «сексапильный», элегантный, «крутой» и высокооплачиваемый актер убивает на экране одного за другим всех врагов и «делает это красиво». И ребенку очень хочется быть таким же красивым и так же красиво убивать. Когда в реальной жизни

человек стоит перед выбором: убивать или нет — он не чувствует себя нарушителем закона, или заповеди, а наоборот, ощущает удовлетворение, поскольку делает то же самое, что и его кумир. Маленький мальчик, играя в «Doom» или «Quake», подчиняется очень простой идеологии этих игрушек: тебе мешают монстры, и ты должен их убивать. За всем этим лежит парадигма: «Убивай, и ты решишь все свои проблемы». Следствием этих антигуманных игрушек является перенос виртуальных отношений в реальную жизнь. А виртуальные убийства провоцируют реальные. Они могут уменьшить социальный запрет на настоящее убийство. Как действует запрет «не убий»? Убивать — неприятно. А в игрушках убийство, наоборот, — самое приятное занятие. Естественно, если бы на эти игрушки не было спроса, они и не создавались бы. Продавцы игрушек не формируют в человеке жажду насилия, они всего лишь ее эксплуатируют. Мышцы человека, например, без использования атрофируются, а при тренировке растут, так и жажда насилия без ее эксплуатации притупляется, а при усиленной «накачке» — возрастает. Ребенок, считающий своими врагами тех, кто над ним посмеивается, унижает его, уже знает, как эту проблему решить, так как много раз решал ее с помощью компьютера. Он находит отцовский револьвер и лечит головную боль гильотиной. Ему никто не объяснил, что существуют другие способы. До настоящего времени не создано даже общественных организаций, которые попытались бы решить эту проблему. Очевидно, мало кто осознал факт ее наличия [14, с. 6].

Немаловажная проблема, порождаемая компьютерными играми и практически доказанная психологами, — компьютерная «наркомания», зависимость поведения ребенка от компьютерной «наркомании» (проще говоря, от сидения за компьютерными играми). Любая компьютерная игра расслабляет, т.к. в ней нельзя проиграть, и в то же время, как любая праздность — способствует агрессии. Проблема заключена не столько в содержании видеоигр, сколько в самом их факте. Когда ребенок ведет реальную игру, он должен преодолевать себя физически, интеллектуально, подчинять свои действия правилам, проявлять чувство товарищества. А если что-то не выходит, можно просто выключить компьютер. Есть еще одна проблема: общение реальное, человеческое подменяется в компьютерной игре общением виртуальным, контакты в таком общении, с одной стороны, безопасны, но с другой — абсолютно безответственны. В реальной жизни виртуальное общение порождает агрессию.

В мире компьютерных игр появились и коллективные, сетевые. *На чемпионате мира по компьютерным играм в 2002 году россиянам не было равных.* Русские победили в самых популярных в мире играх, в тех, что называются «стрелялками» («стрелялка-дуэль» и «командная стрелялка»). Устроители чемпионата всерьез заявляют об интеграции компьютерных развлечений в культуру современного общества. Дома, в офисах, в клубах играет вся планета поголовно. В национальных отборочных турнирах участвовало полмиллиона (!) человек. Глобальным спонсором выступила кампания Самсунг, кроме мирового чемпионата она спонсировала и чемпионаты отдельных стран, в том числе и России. Пять молодых людей в возрасте от 17 до 20 лет представляли «виртуальный боевой отряд» «M-19». Имена у бойцов тоже виртуальные: «MADFAN», «КАЛЫЧ», «RIDER», «NOOK», «RADO». Команда одержала победу в одной из самых популярных в мире игр «CONTRL-STRIKE». Эта игра — зрелище драматичное, но в ней всегда можно «возродиться». Во время соревнований разрешалось общаться, и это напоминало радиоперехват с настоящей боевой опе-

рации. Бешеные «клики» и напряженные лица игроков означали, что «М-19» пошел в атаку и победил со счетом 13 : 9. Россияне последовательно выбили из турнира 9 команд. Слаженность и точность действий обыкновенных ребят из Санкт-Петербурга показала, что в мире «виртуальных войн» Россия по-прежнему «сверхдержава». В одиночных соревнованиях также победил россиянин с виртуальным именем «UN-KIND», он не проиграл ни одного из 11 матчей! Выпускник 2002 года специально отказался поступать в ВУЗ, посвятил все лето подготовке к чемпионату. В интервью российскому корреспонденту капитан голландской команды сказал, что русские — самая сильная команда, с которой им приходилось когда-либо играть, они — единое целое.

И все-таки, воспитательный эффект от большинства компьютерных игр сомнителен, ибо их смысл всегда сводится к убийству. Особенно увлечены компьютерами так называемые «проблемные дети», дети с заниженной самооценкой, плохо успевающие в школе, испытывающие трудности в общении со сверстниками и т.п. *Чем больше у ребенка психологических барьеров в жизненной реальности, тем глубже он погружается в реальность виртуальную.* Одновременно с этим в мире нарастает тревога за будущее детей, подверженных влиянию компьютерных игр. По данным Крэга Андерсона, профессора психологии из Айовы (США), видеоигры инициируют агрессивное и жестокое поведение, их воздействие сильнее кино и ТВ. По заявлению хирурга Эверетта Копа, видеоигры входят в число главных причин насилия в семье. Сотни семей США подали иски против разработчиков игр насилия. После трагедии в Эрфурте (подросток-школьник расстрелял несколько десятков своих одноклассников и учителей) глава Христианско-социального союза (Германия) Штойберг потребовал запретить пропаганду насилия в компьютерных играх. Бундесканцлер Г. Шредер созвал круглый стол для обсуждения проблем распространения современных компьютерных игр, а министр образования земли Бранденбург Райхе призвал родителей ограничить время, которое дети проводят перед монитором. По данным японских ученых, видеоигры мешают развитию лобных участков мозга, которые контролируют эмоции и поведение человека. Открытие проводит прямую связь между игрой и участвовавшими случаями насилия в обществе. Правительство Греции приняло к рассмотрению законопроект о запрете на видеоигры в публичных местах, включая Интернет-кафе. За нарушение — год тюрьмы. Педагоги, психологи и родители обсуждают проблему ограничения пользования Интернетом для школьников. Например, со школьного компьютера нельзя будет войти в сомнительный сайт. Такие решения зреют во многих странах Европейского сообщества, идут дискуссии о том, как оградить и защитить детство. По мнению разработчиков компьютерных обучающих программ, агрессивные игры будут запрещены в России.

Компьютер можно максимально использовать для развития творческих способностей ребенка. В этом плане его возможности огромны: «Пазлы», развивающие пространственное и логическое мышление; «Поле чудес», развивающее филологическое мышление; программа «Логомиры» знакомит детей с возможностями компьютерной графики, позволяет детям создавать и оживлять свой собственный мир; вариант «Перволог» позволяет из заготовок выполнить подобие открытки, сложить узор, создать картину и, отпечатав свое творение на принтере, получить не виртуальное, а реальное произведение. Так дети, заинтересованные компьютерным творчеством, могут постепенно потерять интерес к компьютерному смертоубийству [15, с. 180].

Компьютер предоставляет широкие образовательные возможности: можно побродить по залам Британского музея, или познакомиться с уникальными книгами Библиотеки Конгресса США. Разработаны обучающие программы по иностранным языкам, математике, физике, литературе — практически по всем учебным предметам общеобразовательной школы. Они снабжены прекрасным видеорядом и озвучены. А вот телевидение не занимается просвещением и качает деньги из человеческих слабостей. Все надежды на него как великого просветителя рухнули. Но если такое мощное орудие, как компьютер, будет использоваться только для коммерции — это приговор человечеству. Задачей ученых и государственных деятелей является поиск путей подчинения этого пространства, по природе своей свободного от нормальных законов цивилизации, приведения его в гармонию с социальными потребностями образования и прогресса.

Массовая компьютеризация породила *тенденцию индивидуализации человеческого бытия*, что противоречит социальной природе самого человека, его сути. Возникающую тягу к общению молодежь реализует в неформальных объединениях, складывающихся на основе потребности в оживлении сюжетов из художественных произведений. В начале 90-х годов XX века в нашей стране были изданы книги английского писателя Дж. Толкиена. Виртуальные герои его книг покорили молодежь и послужили своеобразным стимулом для разыгрывания придуманных им сюжетов. Подростки и старшеклассники, а, порой, и взрослые, переодевшись в одежды героев виртуальных романов, устраивали батальные сцены, вели борьбу с виртуальным врагом, доказывая свое превосходство. Эта игра оказалась столь заразной, что во многих городах возникали клубы и общества толкиенистов, регулярно собиравшиеся на полях сражений. После того, как все эпизоды книг Дж. Толкиена были проиграны, они стали творить собственные. Так, например, современные курские толкиенисты пишут собственные «сказки», героями которых являются не хоббиты, орки и гномы, а русские русалки, вурдалаки, лешие. Несмотря на то, что в мир молодежной субкультуры вторглась инородная струя, она способствовала росту интереса к отечественным традициям, возрождению исконно русских обрядовых праздников. Так появилась возможность влиять на творческую деятельность молодежи, задавать ей вектор активности, направлять развитие способностей подростков и юношей, ибо все игровые атрибуты, облачения, вооружение они изготавливали сами. Появление новых направлений и новых игровых интересов современной молодежи обусловлено еще и тем, что традиционные формы воспитательной работы, которые предлагает школа, не отвечают их интересам и потребностям.

Технический прогресс и игровая индустрия не обошла своим вниманием и детскую игрушку. К большому сожалению, она перестает отвечать интересам и потребностям современного ребенка, поскольку все чаще носит завершенный характер. Как не вспомнить К.Д. Ушинского, настойчиво рекомендовавшего воспитателям не предоставлять ребенку готовые игровые предметы, потому что он не будет с ними играть. Ему необходимо дать только материал для игр, а он уже сам придумает, как его использовать. Современная детская игрушка почти не оставляет ребенку возможности доводить ее до совершенства. Девочки, например, получают в подарок куклу «Барби» с целым гардеробом, им уже не нужно творить самостоятельно для нее новые туалеты, заниматься рукоделием, упражняясь тем самым в искусстве моделирования, кройки и шитья. Производители универсальной куклы даже создали для нее дом с мебелью, постельными принадлежностями, поэтому нет надобности

в его сооружении (из старых обувных коробок), нет необходимости шить платья, простыни и наволочки для любимой куклы из лоскутков. Все игрушки выполнены из пластмассы — материала холодного, застывшего, неприятного на ощупь. Пластмасса не позволяет модифицировать игрушку, придать ей желаемый вид и свойства. Оценивая материалы, из которых должна быть изготовлена детская игрушка, Р. Штайнер настаивал на использовании натуральных материалов: дерева, глины, тканей, т.е. таких, которые излучают тепло, а не забирают его. С начала 90-х годов XX века сократилось производство отечественных игрушек, магазины переполнены импортными игрушками, сомнительного качества, не отвечающими гигиеническим нормам. Тревогу родителей стал вызывать и внешний вид игрушек таких, как «Робот-трансформер», представляющий собой ужасного монстра, конечности которого выглядят как оружейный арсенал. Такая игрушка в считанные секунды превращается в боевую машину, в космический корабль пришельцев, в невиданное оружие. Какие эмоции вызывает она у ребенка, какие цели преследовали создатели, предлагая ее малышу? Конечно, военизированная игрушка была популярна во все времена, а ныне — особенно. Но никто сегодня не скажет с уверенностью, что именно эти игрушки воспитывают патриота-воина, в любую минуту способного спасти свой народ и пожертвовать за него жизнью.

На мир игрушки оказывает огромное влияние культура других стран и народов. В 80—90 годы XX века появились так называемые «маски-страшилы», пришедшие к нам в основном из западной культуры. Американцы надевают такие маски в праздник «Всех святых», желая произвести впечатление, а иногда хотят напугать знакомых, друзей, одноклассников, родителей. Американцы таким образом эпатируют окружающих, организуя некий маскарад, но почему русские мальчишки и девочки с упоением глядят на себя в образе чудища, далекого от культуры их отцов и матерей, дедов и прадедов? Взаимопроникновение культур, их интеграция? Но тем самым происходит вытеснение исконно русской культуры, подмена ее ценностями и традициями иных культур. И игрушка оказывается важным средством этой культурной экспансии, вторжения символов и нормативов иных этнокультур. Конечно, производителей игрушек беспокоят в большей мере экономические аспекты, в поле их зрения только коммерция, выгодные сделки, максимальная прибыль; их девиз: «Пипл хавает. Спрос рождает предложение». Так игрушка-забава превращается в средство решения прагматических интересов и задач, далеко идущих планов политиков, идеологов, экономистов.

В 1908 году в Париже, на Международной выставке игрушек наша матрешка получила главную награду — Большую золотую медаль. Прошло почти сто лет, а матрешка по-прежнему остается символом России, символом национальной культуры. Она не перестала быть игрушкой наших детей, хоть и превратилась в сувенир, но по-прежнему обладает уникальными развивающими возможностями. Их умелое использование в обучении и воспитании детей дает эффективные результаты. Однако на смену традиционной деревянной матрешке пришли стилизованные «бочонки» и «вкладыши», изготовленные из пластмассы, тусклые и бездушные. Любимую деревянную пирамидку также сменила ее «родственница» из пластмассы, часто некачественной, непрочной, скапливающей статическое электричество и пугающая детей яркими и болезненными разрядами. Существовавшие ранее народные игрушечные промыслы в Сергиевом-Посаде, Каргополе (Архангельская область), Дымкове (Нижегородская область), Филимонове (Тульская область) и др. утратили свою былую славу.

ву и мощь. Это произошло потому, что народная игрушка перестала быть востребованной, а того небольшого количества, что они сегодня выпускают, хватает лишь для заезжих туристов-иностранцев. Если раньше других игрушек не было и глиняные свистульки-обереги, «Барышни» и «Парубки» были любимыми игрушками мальчишек и девчонок, то теперь они свои функции выполнили, пылятся в коробках и забыты ими, или являются элементом интерьера, а в лучшем случае, музейным экспонатом. Созданный в конце XIX века в Сергиевом Посаде Музей игрушки также утрачивает свои просветительские и педагогические функции: он перестает быть центром информации о достижениях в области культуры и мастерства игрушечников, слабое финансирование привело его к полному упадку, а малочисленные экскурсии не восполняют необходимые потребности музея. Редкими стали и выездные выставки по городам России. Вместе с народной игрушкой из сферы игровой деятельности современных школьников ушли и народные игры. Мало кто из них может назвать хотя бы несколько из них. Изучение игровых интересов младших школьников и подростков показало, что только 9 % из их числа знают от 3 до 5 народных игр, или читали о них в книгах, более 70 % опрошенных вообще не знают, что такие игры существуют, чуть более 20 % отнесли к народным играм карнавалы, «хобитские игрища», праздник «Хеллоуин».

Это неудивительно, потому что и педагоги относятся к детским играм и развлечениям без особого энтузиазма: большинство из них (68 %) считают их «пустой тратой времени», или «вредной привычкой», отвлекающей от дела. Иногда учителя отказываются давать оценку игровым пристрастиям своих учеников (21 %), видимо, они просто никогда ими не интересовались; 11 % учителей честно признались, что избегают этой темы, поскольку не умеют играть сами, а организовывать игры тем более. С точки зрения педагогов игра для большинства современных школьников — это способ «убить время». Причины такого «прохладного» отношения обусловлены, на наш взгляд, крайне недостаточной помощью учителей детям и недооценкой потенциальных возможностей коллективной игровой деятельности. В самом деле, подготовка и проведение любого коллективного творческого дела требует разработки его содержания, отбора игрового материала, разработки сценария, подготовки костюмов и пр. Без помощи учителя, (независимо от возраста школьников), без его компетентности школьникам не обойтись. Однако такую помощь они получают крайне редко, да и сами учителя испытывают затруднения во владении методикой подготовки и проведения разнообразных игровых форм воспитательной работы. По признаниям самих педагогов (эти цифры подтверждаются и самими воспитанниками) 63 % классных руководителей наблюдают за ходом ребячьих игр, не вмешиваясь в игровой процесс; 17 % — подсказывают, какую игру выбрать; 9 % — сами организуют игру, вовлекая в нее школьников; 11 % — избегают участия в детских играх, забавах, мотивируя это своим неумением, возрастом, состоянием здоровья, низким уровнем воспитанности учащихся. Приведенные данные показывают, что педагоги по существу не видят возможностей игры как средства воспитания, и в силу этого, не могут оказать им продуктивной помощи. На вопрос: «В чем, по-вашему, состоит педагогическая сущность игры как воспитательного средства?» мы получили следующие ответы:

«Игра занимает свободное время детей» — 71 %;

«Создает у детей приподнятое настроение» — 20 %;

«Способствует улучшению общения между учителем и учащимися» — 0,7 %;

«Повышает интерес к учебе» — 0,3 %;

«Воспитывает терпение, умение преодолевать трудности» — 0,2 %;
«Закаливает волю и характер» — 0,1 %;
«Ориентирует на выбор профессии» — 0 % (вариант остался без ответа);
«Переключает энергию школьников на социально-значимую деятельность» — 0 % (вариант остался без ответа);

«Сплачивает коллектив» — 0 % (вариант остался без ответа). Анализ приведенных суждений студентов показывает, что будущие педагоги, как и их воспитанники, главной функцией игры считают гедонистическую. Игра, по их мнению, должна заполнять досуг и поднимать настроение, приносить удовольствие.

Мы проанализировали, в какие игры играют современные школьники, каково их содержание, каковы мотивы включения ребенка в игру? Знакомство с результатами опроса школьников и педагогов показало, что игры не отличаются большим разнообразием. Из 1518 опрошенных школьников более 83 % ответили, что в свободное время они предпочитают играть в компьютерные игры, иногда в футбол, настольный теннис. Однако все они требуют наличия команды, игровых атрибутов: формы, мячей, клюшек, шайбы, а для того, чтобы поиграть на «компе», достаточно пойти к другу, у которого он есть, или иметь в кармане 10 рублей, чтобы пойти в Интернет-клуб. Педагоги (около 80 %) не одобряют пристрастия школьников к компьютерным играм. Изучение мотивов, побуждающих детей ежедневно часами просиживать за компьютером, осваивая новые «стрелялки», показало, что большинство из них привлекает в игре эмоциональное напряжение, концентрация внимания, тренировка сноровки в работе с «мышью». Таким образом, обнаруживается устойчивое игнорирование игры как формы организации досуга детей. Тенденция гедонизации жизнедеятельности школьников прослеживается и в отношении к ней другой возрастной категории молодежи — студенчества. Ориентация на эмоциональную привлекательность, стремление к получению удовольствия — вот те установки, которые побуждают студенчество включаться в игру.

Анализ феномена игры в общественной и педагогической культуре на рубеже XX и XXI веков [12; 13] подтверждает наше предположение о том, что *игра претерпевает существенные и сущностные изменения*, она становится другой, меняя привычные и апробированные формы своего бытия. Постепенно утрачивается развивающая функция детской игры. Это явление связано с тем, что к игре педагоги обращаются уже не ради развития или совершенствования каких-либо качеств личности, имеющегося социального опыта, а ради стремления большей части молодежи удовлетворить свои гедонистические потребности. Гедонистическая функция игры превалирует над такими, как коммуникативная, корректирующая, ориентирующая, организующая, регулирующая и др., стимулирующими включение молодежи в социально полезные виды деятельности. Гедонизация игры пропагандируется средствами массовой информации, усиливающими не только узкоэгоистический индивидуализм игровых форм, но и жажду азартных состязаний, которые становятся все более популярными.

Современная постиндустриальная эпоха создала новые игровые формы, заимствованные преимущественно в других странах и культурах, и потому не гармонирующие с традициями русской национальной культуры. Игровые формы все более откровенно приобретают массовый, зрелищный характер, ориентированный на заражение высоким уровнем эмоциональности, гедонизацию и азарт. Каждая из таких новых игровых форм приносит свою игровую атмосферу, чуждую традиционной

отечественной игровой культуре. В играх человек ориентирован не на строгое соблюдение правил, а на установление корпоративных связей, дающих уверенность в победе за счет других. Развивающаяся индустрия игр и развлечений подпитывает тенденцию гедонизации игры. Молодежь, участвуя в таких играх, как «Фактор страха», «Последний герой», «Остаться в живых», получает удовольствие не только от приятных игровых ощущений, но и от тех, которые в обыденной жизни вызвали бы у участников игры отвращение. В этих играх наслаждение усиливается стремлением индивида к победе, подогреваемым желанием выиграть большой денежный приз. Участники таких игр проходят, порой, через унижение собственного достоинства ради легкой наживы. Гедонизация игры порождает противоречия между естественной природой игры и искусственно насаждаемыми извне правилами; между присущей игре свободой и необходимостью подчиняться иным, чем в реальной жизни, стандартам и нормативам поведения; между собственным желанием игрока действовать согласно моральным нормам и установкам и искусственно созданной ситуацией, вызывающей стремление действовать вопреки всем правилам. Таким образом, можно с полным основанием утверждать о явном кризисе современной игры и игровой культуры, ведущему к вырождению собственно игры и подмене ее игровым суррогатом, чуждым традициям и ценностям отечественной культуры. Возрастающая гедонистическая направленность игровой культуры требует изменения политики государства по отношению к культуре в целом. Сейчас, как никогда прежде, остро стоит проблема пропаганды разнообразных игровых форм, ориентированных на развитие интеллектуального и творческого потенциала российской молодежи, реализации ее природных способностей и задатков. Создаваемая ныне новая игровая культура не должна зиждиться на бездумном, примитивном копировании зарубежных аналогов. От современной науки и практики требуется использование собственных, апробированных этнокультурным опытом, игровых технологий, отвечающих интересам и потребностям подрастающего поколения, равно как и интересам русской национальной культуры.

Мир детства невозможно представить без игры, невозможно искусственно лишить его игровой романтики, игровых красок, эмоций, глубоких и волнующих переживаний. В арсенале педагогических средств нет другого, более эффективного средства, чем игра, способная компенсировать эти неизбежные при сохранении нынешних тенденций потери. Следовательно, чтобы сохранить игру в школе, она должна стать обязательным, необходимым атрибутом профессионального становления будущего учителя в вузе, она должна сопровождать студента на протяжении всего периода его обучения в университете. Игра, по выражению А.С. Макаренко, «должна пропитывать» всю жизнедеятельность каждого студенческого коллектива, каждого студента. Без игры школу заполонит скука, тоска, уныние, серые и невыразительные «формы воспитания», порождающие потерю ребенком интереса к своему образовательному учреждению, к своей национальной культуре. Только в союзе с игрой возможно создание «Дома радости» (Витторино да Фельтре), возможно внедрение «эстетики детской жизни» (А.С. Макаренко), возможно подлинное открытие Мира детства.

Кризис современной игры и игровой культуры породил целый ряд противоречий: между достаточно высоким уровнем разработанности теории игры в отечественной и зарубежной философско-педагогической науке и локальным, преимущественно досуговым ее применением в практике образования молодежи; между

большими потенциальными возможностями игры и эпизодическим обращением к ней в реальной образовательной практике современной школы; между потребностью детей в педагогически организованных играх и технологической некомпетентностью значительной части современных учителей в обеспечении игровой деятельности школьников; между знанием педагогами воспитательных возможностей игры и нежеланием обращаться к ним в процессе организации воспитательной работы; между богатым арсеналом разнообразных игровых форм и недостаточной информированностью о них педагогов и школьников; между содержанием традиционных игр и стремительным распространением новой игровой индустрии развлечений, их неограниченным потреблением молодежью.

История культуры и образования убедительно показывает: игра является универсальным средством развития, образования и социализации личности. Однако потенциал ее остается недостаточно востребованным, а современные педагоги в большинстве своем слабо владеют методическими и технологическими приемами использования игры в образовании школьников. Модернизация современного российского образования, как и многие полезные начинания реформаторов предшествующих эпох, могут остаться лишь красивой декларацией, если не будут изменены, обновлены содержание и методики профессиональной подготовки ключевой фигуры в культуре — учителя. От его мастерства, степени освоения игровой культуры этноса напрямую зависит игровая культура вступающих в жизнь поколений молодежи. Следовательно, перед системой педагогического образования стоит ответственная задача вооружения будущего учителя глубокими теоретическими знаниями и универсальными технологиями в организации педагогического процесса с использованием игры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апиян, Т.А. Мир игры. — СПб., 1992.
2. Асмолов, А.Г. Виртуальные пространства и «эффект Вельда»: Вступительная статья к кн. И. Бурлакова «Номо Game». — М. : Класс, 2000.
3. Балла, О. Магический театр на обочине // Известия. — 2002. — 26 июля.
4. Бурлаков, И. «Номо Game». — М. : Класс, 2000.
5. Ильин, И.А. Путь к очевидности. — М. : Республика, 1993.
6. Копылова, Р.Д. Открытый экран: телевизионные зрелища и диалог. — СПб. : РИИИ, 1992.
7. Луговской, Ю. Электронная смерть и живые дети // Известия. — 1997. — № 209.
8. Новейший философский словарь. — Минск, 1998.
9. Орлов, А.А. Игровой элемент в культурной деятельности : дис. ... канд. с. наук. — М., 1990.
10. Разумный, В.А. Драматизм бытия, или обретение смысла. — М., 2000.
11. Репринцева, Е.А. Гедонизм как феномен современной игровой культуры // Мир образования — Образование в мире. — 2003. — № 4. — С. 21—43.
12. Репринцева, Е.А. Игра в образовании ребенка: от прошлого — к настоящему. — Курск, 2004.
13. Репринцева, Е.А. Педагогика игры: Теория. История. Практика. — Курск, 2005.
14. Рыбьянов, М. Виртуальное убийство провоцирует реальное // Известия. — 2002. — 26 июля.
15. Шишова, Т. В плену у «Умного ящика» // Народное образование. — 2002.
16. Этика дружбы с игрой... // Академия игры : ежегодник. — 1998. — М., 1998.

ОБРАЗОВАНИЕ В СИТУАЦИИ ПЕРЕХОДА. ОПЫТ ГУМАНИТАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

Современная ситуация в области образования, несомненно, нуждается в осмыслении. Хотя педагогическая практика развивается достаточно интенсивно (создаются новые типы школ, идут разнообразные педагогические эксперименты), одновременно ощущается снижение педагогической энергии, определенная неуверенность в будущем. И это на фоне казалось бы солидной теоретической базы, которую заложили ученые и педагоги предыдущих лет. Здесь навскидку сразу вспоминаются имена В. Давыдова (теория развивающего обучения), В. Библера (школа диалога культур), Г. Щедровицкого (теоретико-деятельностная программа перестройки педагогики), Л. Клинберга (теория обучения), М. Липмана (философия для детей), имена представителей разных направлений философии образования и много других. Без усилий и работ этих ученых, философов немыслима современная педагогика, и, тем не менее, они так и не решили две основные задачи, которые в те годы декларировались. Не удалось создать школу новой формации (большинство педагогических новаций, так и остались экспериментами, а современная массовая школа предельно эклектична); в результате новаторских педагогических усилий так и не возник новый тип человека, превосходящий существующего и в умственном отношении, и как личность. Сегодня большинство известных педагогических концепций, претендовавших еще не так давно на принципиальную новизну и эффективность, быстро теряют свой инновационный потенциал; параллельно ощущается вакуум теоретических идей, истощение инновационной энергии. Спрашивается, почему? Естественно, причин здесь много, я остановлюсь только на основных.

Канул в лету идеал единой европейской культуры, с ее типом рациональности и педагогической системой. Вместо этого множество культур и субкультур, быстро складывающаяся реальность «мультикультурализма» (то есть наличие в одной культуре вкраплений и присутствия других, активно, а иногда и агрессивно относящихся к основной культуре), множество педагогических практик, часто тоже становящихся «мультипедагогиками». Несколько лет тому назад возникшую новую педагогическую ситуацию я охарактеризовал как «исчерпанность классической педагогической парадигмы» [10]. Вот что под этим понимается.

Идея образования, сложившаяся в XIX веке, включала представление об образовании как системе обучения в школе, ориентированной на природу (идея «природосообразности» образования, позднее «психического развития»), специальные цели (формирование человека знающего, разумного, религиозного, подготовленного к зрелости), специальные содержания (учебные знания и предметы). При этом школа трактовалась как организация, несколько напоминающая государственное учреждение (идеи дисциплины и школьной организации).

Реализация этих идей в организационном и других аспектах (создание единых программ, учебников, методического обеспечения, финансовая поддержка и т.д.) приводит к формированию социального института образования. Его функционирование и развитие поддерживается системой норм, органами управления, системой вос-

производства функциональных ролей (подготовка и переподготовка кадров), средствами коммуникации (педагогические журналы, газеты, симпозиумы, семинары и т.п.). В передовых, в культурном отношении, странах (Германии, России, Англии, Франции, США) социальный институт образования складывается уже во второй половине XIX столетия. В его рамках идея образования не только была полностью реализована, но и получила свое дальнейшее развитие. В частности, педагогика все больше начинает ориентироваться не на философию, как на первых этапах, а на психологию, откуда педагоги рассчитывали взять научные знания о человеке, его развитии в процессе обучения, особенностях усвоения учебного материала.

В целом указанный здесь круг педагогических идей и педагогическая наука сложились в первой половине XX столетия и успешно функционировали, но особенно после второй мировой войны стали накапливаться различные проблемы. Жизнь людей быстро менялась, в культуре возникли острые противоречия, перешедшие в глобальные кризисы, а школа оставалась неизменной. Изменения в культуре, конечно, происходили и раньше, но в данном случае преобразования и метаморфозы были столь существенны, что возникли условия для формирования новой культурной коммуникации (иного типа сообщества людей, нового видения и понимания проблем и задач, другие отношения между людьми и социальными институтами).

В результате традиционная школа и образование, сформировавшиеся в рамках иного типа культурной коммуникации, начиная со второй половины XX столетия, перестают удовлетворять буквально всех (и общество, и родителей, и учителей, даже учеников) и подвергаются резкой критике. Создалось ощущение, что школа и образование нуждаются в обновлении, перестройке, реформах, экспериментах. «Масло в огонь» подлил и кризис основного «педагогического органа знания», включающего в себя общую педагогику, дидактику, методические предметы и различные обосновывающие дисциплины, например, педагогическую и возрастную психологию. Начинается движение педагогов-новаторов, интенсивные реформы в образовании. В частности, идеи дисциплины, управления, организации, культ специалиста постепенно стали отходить на второй план, на первый выходили другие: идеи сосуществования, культивирования жизни и природы, признания и понимания чужой точки зрения, диалога, сотрудничества, совместного действия, уважения личности и ее прав, признания обусловленности жизни со стороны высших, трансцендентальных начал. Именно в этот период создаются и указанные выше новые концепции образования как в нашей стране, так и за рубежом.

Но все они, как ни странно, исходят из традиционного образа целостной культуры (единой системы образования, единой личности) первой половины прошлого века. Как будто бы против этих неосознаваемых предпосылок направляет в наше время свою полемику Сейла Бенхабиб. «Быть и стать самим собой, — пишет она, — значит включить себя в сети обсуждения... Мультикультурализм слишком часто увязает в бесплодных попытках выделить один нарратив, как наиболее существенный... Мультикультуралист сопротивляется восприятию культур как внутренне расщепленных и оспариваемых. Это переносится и на видение им личностей, которые рассматриваются затем как в равной мере унифицированные и гармоничные существа с особым культурным центром. Я же, напротив, считаю индивидуальность уникальным и хрупким достижением личности, полученным в результате сплетения воедино конфликтующих между собой нарративов и привязанностей в уникальной истории жизни... Трактовка культур как герметически запечатанных, подчиненных

собственной внутренней логике данностей несостоятельна... Культурные оценки могут переходить от поколения к поколению только в результате творческого и живого участия и вновь обретаемой ими значимости» [2, с. 17, 19, 43, 122].

К концу XX столетия кризис педагогики усугубляется еще одним обстоятельством — выходом на «сцену» множества педагогических практик. В XIX веке в целом удалось сформулировать единую систему требований к образованию и затем создать единую систему образования. Но в течение этого и середины следующего столетия сама культура была относительно единой. Сегодня ситуация иная: налицо плюрализм культур и ее неоднородность. Как следствие — множество субъектов и разнородных требований к образованию. В настоящее время мы не имеем дело с единой педагогической практикой, напротив, как ответ на поликультурную и мультикультурную цивилизационную ситуацию, а также свободу образовательного выбора формируются разные, существенно различающиеся виды педагогических практик (традиционное образование, развивающее, новое гуманитарное образование, религиозное, эзотерическое и др.). Естественно, что и образование в них понимается по-разному.

Еще одна важная особенность современной ситуации — «переходность» времени и культуры. «Я долго думала, — пишет С.С. Неретина, — над тем, как обозначить этот век культуры, чем он является среди вот уже двухтысячелетнего христианского периода? И предположила, что его можно определить как постхристианский гносис, который начинал философское продумывание христианства и который завершает христианскую эпоху... По-видимому, формы переходности в чем-то похожи друг на друга, и неинституциональность знания, и его современная откровенность, переданная через Интернет и переданная вроде бы с авторскими ссылками, но невесть кем фрагментированное и реферированное, напоминает старый гносис... при начале христианства... открывались новые возможности не только смертного исхода, но и продолжения жизни, связанных с пробуждением глубинных сил человека, с ломкой привычных установок мышления, связанных с особым отношением не столько к рациональности, сколько к иррациональности. Поэтому в то время гносис определялся не как неведающее знание, а как сверхъестественное ведение, что вело, как, впрочем, и сейчас, к созданию новой мифологии, к ломке языка, потому что из него выскользнула старая реальность, а новая еще не опознана, отчего познание не может быть определяющим, скорее его можно назвать переживающим» [8, с. 247, 258, 260, 273].

Переходность эпохи ставит педагогику в чрезвычайно сложную ситуацию, поскольку становится невозможным понять, кого школа должна формировать, каковы идеалы образованного человека. Как следствие — затруднения и колебания в определении целей и содержания образования. Не означает ли все сказанное, что в ближайшей перспективе мало осмыслены большие педагогические программы реформирования образования. Здесь, возможно, такая же ситуация, как в сфере социальных программ. В статье «Что такое просвещение?» М. Фуко пишет: «Я хочу сказать, что эта работа, производимая с нашими собственными пределами, должна, с одной стороны, открыть область исторического исследования, а, с другой — начать изучение современной действительности, одновременно отслеживая точки, где изменения были бы возможны и желательны, точно определяя, какую форму должны носить эти изменения. Иначе говоря, эта историческая онтология нас самих должна отказаться от всех проектов, претендующих на глобальность и радикальность. Ведь

на опыте известно, что притязания вырваться из современной системы и дать программу нового общества, новой культуры, нового видения мира не приводят ни к чему, кроме возрождения наиболее опасных традиций» [14, с. 52]. В другой работе он поясняет этот подход так.

«Долгое время, так называемый «левый» интеллектуал, брал слово — и право на это за ним признавалось — как тот, кто распоряжается истиной и справедливостью. Его слушали — или он претендовал на то, чтобы его слушали, — как того, кто представляет универсальное. Быть интеллектуалом — это означало быть немного сознанием всех. Думаю, что здесь имели дело с идеей, перенесенной из марксизма, причем марксизма опошленного... Вот уже многие годы, однако, интеллектуала больше не просят играть эту роль. Между теорией и практикой установился новый способ связи. Для интеллектуалов стало привычным работать не в сфере универсального, выступающего образцом, справедливого-и-истинного-для-всех, но в определенных секторах, в конкретных точках, там, где они оказываются либо в силу условий работы, либо в силу условий жизни (жилье, больница, приют, лаборатория, университет, семейные или сексуальные отношения)» [15, с. 391].

Программам реформирования педагогики в целом (если они вообще имеют смысл), вероятно, должны предшествовать локальные педагогические новшества и усилия на местах, в ходе которых будет сформирован *локальный контролируемый педагогический опыт*. Однако, чтобы сделать его общезначимым и эффективным, необходима серьезная *педагогическая критика и рефлексия*, то есть в современной педагогике должен более интенсивно формироваться второй слой, назовем его «рефлексивным». Задачи третьего слоя («коммуникационного») — обсуждение общих условий современного образования (экономических, социальных, культурных), анализ возможных организационных форм образования, обсуждение серьезной политики в сфере образования, назначения и особенностей разных педагогических практик и программ и т.п. Стоит отметить, что второй и третий слои являются не только сферой теоретизирования, но и сферой профессиональной практики и общения.

Вопрос о специфике гуманитарной науки (познания), ее отличия от естественной науки так до конца и не решен. Уже в конце XIX начале XX столетия была показана ограниченность использования естественнонаучного идеала организации знания в исторической науке (В. Виндельбанд и Г. Риккерт), в психологии (В. Дильтей), в социологии (М. Вебер), позднее, по сути дела, ту же задачу в литературоведении решал М. Бахтин, а в языкознании А. Лосев и В. Абаев. На первых этапах обсуждения критика естественнонаучного подхода в отношении гуманитарных наук сводилась к следующим двум моментам. Гуманитарная наука изучает *уникальные, индивидуальные* объекты, а естественная имеет дело лишь с обобщенными случаями (законами), в которых особенности единичного случая не представлены. Объекты гуманитарных наук имеют *ценностную и рефлексивную* природу, т. е. теоретическое знание об объекте, полученное исследователем, так или иначе влияет на сам объект. Все эти моменты, к примеру, можно найти в исследованиях М. Бахтина. «Если понимать текст широко, — пишет он, — как всякий связанный знаковый комплекс, то искусствоведение имеет дело с текстами. Мысли о мыслях, переживания переживаний, слова о словах, тексты о текстах. В этом основное отличие наших (гуманитарных) дисциплин от естественных (о природе)... Науки о духе; предмет их — не один, а два духа (изучаемый и изучающий), которые не должны сливаться в один дух» [1, с. 281, 349].

В дальнейшем была показана и проанализирована роль обобщений и абстрагирования в гуманитарных науках. «Противопоставление гуманитарных и естественных наук, — пишет М. Бахтин, — было опровергнуто дальнейшим развитием гуманитарных наук. Одновременность художественного переживания и научного изучения. Их нельзя разорвать, но они проходят разные стадии и степени не всегда одновременно» [1, с. 349]. «Гуманитарные науки, — усиливает мысль М. Бахтина Г.Д. Гачев, — все более прибегают ныне к методам точных наук... идя на сближение с естественными, пользуются методами и результатами последних» [5, с. 109].

Кажется, все ясно. Однако, когда М. Бахтин пытается охарактеризовать специфику гуманитарной науки, он опять указывает на то, что в ней изучаются уникальные объекты, «неповторимые индивидуальности» («высказывания личности»), которые по самой своей сущности не допускают «ни каузального объяснения, ни научного предвидения»... Возникает вопрос, — спрашивает М. Бахтин, — может ли наука иметь дело с такими абсолютно неповторимыми индивидуальностями... не выходят ли они за рамки обобщающего научного познания. Конечно, может, — отвечает он» [1, с. 285, 287]. Причем отвечает, не объясняя, как помыслить подобный кентавр. В целом приходится признать, что не ясно, в чем специфика гуманитарных наук и форм мышления, почему все-таки нельзя человека или общество изучать так же, как в естественных науках, каковы реальные отношения этих двух полярных видов научного мышления? Чтобы ответить на некоторые из поставленных вопросов, рассмотрим одно гуманитарное исследование.

Толчком к нему был выход в свет работы нашего известного историка, египтолога А.О. Большакова «Человек и его Двойник» (Санкт-Петербург, 2001). Сама идея Двойника человека — Ка, лежащая в основе египетского мироощущения как Старого царства, так и Среднего (III—II тыс. до нашей эры), поразительна. Египтянин той эпохи был уверен, что его жизнь может продолжаться бесконечно на том свете, в царстве мертвых (такой человек и назывался Ка), однако при условии, что он, во-первых, запечатлеват себя и события своей жизни с помощью скульптуры и других изображений, во-вторых, запасается поддержкой со стороны живущих, прежде всего в плане жертвоприношения и сакральных процедур. В этом отношении Ка лучше называть не двойником, а «человеком того мира», кратко «томиром».

Главная проблема для А.О. Большакова — понять связь томира с изображениями и именем человека, а также, почему изображения считались живыми, их (точнее томира) оживляли (открывали ему глаза и уста), кормили, приносили дары и прочее [3, с. 37—38]. Для А.О. Большакова изображение мертво; понять, почему египтяне считают его живым можно, обратившись к анализу психики, прежде всего работе памяти считает он. Вспоминая какой-либо предмет или человека, утверждает исследователь, древний египтянин невольно воспринимал их как непосредственно данные глазу.

А.О. Большаков здесь приписывает египтянам поистине младенческое сознание, ведь они не различают образы памяти и восприятия реальных предметов (подобное различие психологи констатируют уже у детей трех-пяти лет, даже у детей аборигенов). Одновременно древний египтянин наделяется понятиями (копия, двойник, образ, прообраз, символическое понимание изображения, объективирование его и т. п.), которые возникли не раньше античной культуры и нового времени. Все это не выдерживает никакой критики. Если бы египтяне путали образы памяти и восприятия реальных предметов, они буквально шагу не могли ступить, не говоря

уже о том, чтобы создать столь блестящую цивилизацию. Очевидно, требуется иное объяснение фактов, которые столь точно формулирует и предъявляет в своей книге А. Большаков.

Другие исследователи египетской культуры тоже явно модернизируют представления древних египтян. Например, «согласно А. Видеману, за которым в значительной степени следует и А.О. Большаков, Ка представляет собой часть человека, находящуюся по отношению к нему примерно в таком же положении, как слово к обозначаемому объекту или статуя к изображаемому индивиду. «Это индивидуальность в том виде, как она воплощается в имени человека, образ его, который возникал или мог возникнуть в сознании тех, кто этого человека знал, при упоминании его имени». Этот образ египтянин «наделял материальной формой, полностью соответствующей форме человека», превращая его «во второе «я», в двойника» [3, с. 24—34, 26].

Все это заставило меня предложить другое объяснение томира. «Изображение» (а не материал, в котором оно выполнено), утверждал я, не может быть ни живым, ни мертвым; для египтянина статуя бога или собственное изображение — это не «художественное произведение», как для нас, а действительно живое существо. Не случайно поэтому в беде люди часто обнимали изображения богов, чтобы на потерпевших перешли божественные благословение, сила и благополучие [16, с. 125]. В принципе человек мог вызвать бога еще проще: ритуально произнося его имя, но, конечно, бог, заключенный (воплощенный, присутствующий) в живописном изображении, статуе или героях драмы, более убедителен и телесно воспринимаем. Но предположение — это предположение. Чтобы оно превратилось в научное знание, нужно было его доказать, причем не в математике, а в гуманитарной науке. Прежде чем я расскажу о своих дальнейших шагах, посмотрим, что было сделано на этом этапе исследования.

Существуют многочисленные древнеегипетские тексты, где упоминается Ка. По их поводу были созданы разные интерпретации (объяснения); в частности, в книге А.О. Большакова рассматриваются пять основных версий (концепция Ка Г. Масперо, Г. Штайндорфа, В. Кристенса, А. Видемана и самого А. Большакова). Знакомство с ними заставило меня вступить в полемику с их авторами и выдвинуть собственное прочтение Ка (создать концепцию томира). Тем самым я учинил своеобразный «гуманитарный скандал», позиционируя свою идею в поле гуманитарной коммуникации и одновременно заново ее конституируя. Не так ли поступает любой гуманитарий? Начинает с создания новой интерпретации, позиционируя себя в поле гуманитарного общения? Например, М. Бахтин, приступая к анализу произведений Ф.М. Достоевского, вступает в острую полемику с литературоведами, показывая, что они неправильно, монологично осмысливают его произведения. Но дальше М. Бахтин ставит задачу, прямо относящуюся к гуманитарной науке (а не только к искусствоведению), — объяснить созданное им новое прочтение (интерпретацию) произведений Ф.М. Достоевского.

Так же поступил и я, поставя задачу: объяснить в рамках гуманитарной науки, что такое томир, как египтяне приходят к представлению о нем. При этом как культуролог я считал, что объяснение должно быть культурологическим, как представитель Московского методологического кружка собирался реализовать метод «генетической реконструкции» и семиотические представления. Другими словами, с самого начала я так настраивался в отношении объяснения томира, чтобы создать ре-

альность, где было бы место моим ценностям и методологии. Что впрочем, точно соответствует гуманитарному подходу. «Гуманитарий, — писал В. Дильтей, — в «Понимающей психологии», обнаруживает в своем объекте изучения «нечто такое, что есть в самом познающем субъекте» [4, с. 247—248].

В рамках культурологии в предыдущих своих исследованиях я ввел понятия «архаическая культура» и «культура древних царств». Первая строится на основе идеи архаической души, вторая — идеи богов. Но речь в данном случае идет не об эмпирических представлениях, а о теоретических конструкциях или на языке науковедения об идеальных объектах. Например, эмпирически душа в разных племенах и регионах понималась различно, что видно из этимологии этого слова (буквально «птичка», «дыхание», «бабочка», «тень» и т. п.), но как идеальный объект она имеет всего три свойства: *является источником жизни, имеет домик, из которого она может выходить, никогда не умирает* [12, с. 115—133] Эти свойства задает сам исследователь, имея в виду, что идеальный объект, во-первых, должен выступать в качестве модели (схемы) по отношению к реальным эмпирическим случаям (то есть в данном случае конкретным пониманиям души), во-вторых, обеспечивать научное объяснение (в данном случае культурологическое) изучаемого явления. Но рассмотрим подробнее, как задаются эти понятия.

Культура древних царств возникает на рубеже VII—V тыс. до н. э. и продолжается до начала эпохи античности. Можно говорить о трех основных предпосылках данной культуры — это, *уже распадающаяся (умирающая) архаическая культура, переход к масштабному земледелию и формированию городов, наконец, широкое распространение разделения труда и формирование систем властного управления.* Охарактеризую каждую из предпосылок.

Известно, что сознание человека архаической культуры структурируется следующим представлением: он верит, что каждое живое существо имеет неумирающую душу и жилище (дом), в котором она живет, причем это жилище по обстоятельствам можно менять (например, при жизни — это тело, после смерти — захоронение или страна предков, или древо жизни). В соответствии с этим представлением архаический человек понимает смерть как бесповоротный уход души из тела, болезнь — как временное отсутствие души, сновидение — как приход в тело во время сна чужой души (или путешествие души в этот период), создание «произведений искусства» (то есть изображений людей или животных, изготовление масок, игру на музыкальных инструментах и т. д.) — как вызывание душ, чтобы воздействовать на них. На этой же смысловой основе объясняются и более сложные реалии, например, действие природных сил как действие душ (духов) ветра, воды, огня, земли и прочее; связь людей в семье и племени (они имеют общие души, которые переходят от умерших к живущим); причина рождения детей в семье (отец-жених перегоняет души умерших в тело матери-невесты).

Второй и третьей предпосылкой культуры древних царств является переход к масштабному земледелию, формированию городов (городского образа жизни), становление систем управления и власти. Известно, что все четыре великие цивилизации (Египет, Вавилон, Индия и Китай) сложились в процессе освоения воды и прилегающей земли великих рек (строительство каналов, плотин, орошение земли и прочее), что предполагало коллективный, организованный труд многих сотен и тысяч людей. Но всему этому предшествовали переход к разделению труда, который в архаической культуре только складывался, и городскому образу жизни. Последний

является предпосылкой власти и управления, а также выработки нового мировоззрения. Именно в городе становится возможным смена архаических социальных отношений и мироощущения на новые. Дворец царя или верховного жреца в городе символизируют центры власти и управления; кварталы царской (жреческой) администрации, воинов, ремесленников, крестьян и рабов — новую социальную организацию, основанную на разделении труда и управлении; места для торговли или городского собрания репрезентируют сферу социального общения (общество), городские стены для защиты от кочевников и других врагов очерчивают новые социальные границы и целое — царство, народ.

Осмысление истории формирования древних царств показывает, что они существовали в условиях непрерывных посягательств на жизнь и свободу со стороны кочевников и других государств. Выживали и расцветали лишь те народы и государства, в которых, с одной стороны, удавалось жестко нормировать и регулировать поведение отдельного человека, с другой — создать «социальные мегамашины», то есть организовать социальное поведение на основе четкого разделения труда и управления. Например, в древнеегипетском царстве «фараон — воплощение божества на земле, неограниченный государь обоих Египтов, верховный владыка, господин и распорядитель над жизнью и имуществом своих подданных». Он управляет посредством «писцов», которые группировались в особые учреждения: «дома» или палаты, ведавшие различными отраслями управления. «Управление округами и домами было организовано по образцу центрального. Регулярное войско, «стрелки», оберегало границы и поддерживало порядок внутри. Главным занятием жителей было земледелие, процветающее на исключительно плодородной почве долины Нила. Были развиты также ремесла и внутренняя торговля... Свободные крестьяне обрабатывали землю; значительная часть продуктов их труда шла в казну, часть ссыпалась в запасные магазины на случай неурожая, часть тратилась на содержание чиновников и войска, содержание жрецов и общественное богослужение, на возведение и поддержание различных общественных сооружений и, наконец, значительную часть фараон брал себе для своего семейства и двора» [17, с. 15—16].

Заметим, что так структуру хозяйства и распределения понимает современный историк. Сам же египтянин все видел иначе: продукты труда создавал не столько человек, сколько боги, точнее, это был *результат совместной деятельности людей и богов*, и отдавал человек (крестьянин или ремесленник) часть своего труда не просто другим людям (с какой стати?), а богам или их слугам, ведь, скажем, фараон был живым богом, а жрецы — посредниками между богами и людьми.

В данном случае приведенный анализ представляет собой фрагмент построения теории. Ее обоснование основывается на семиотических и психологических идеях.

В культуре древних царств представления о богах и их отношениях с людьми было исходным, задавало для египтянина «непосредственную реальность», то есть то, что существует. В семиотическом плане непосредственная реальность задается на основе «базисного культурного сценария», а его представление (например, о душе человека для архаической культуры, о богах для культуры древних царств) *являются центральными и сохраняются в течение жизни культуры* [13, с. 290—293]. Под их влиянием складываются и другие основные составляющие культуры (социальные институты, власть, общество, личность, сообщества). Действительно, в рамках базисных культурных сценариев формируются социальные институты, например, для

культуры древних царств — это армия, власть царя и жрецов, хозяйство, образование, судопроизводство. Выполняя в социальном организме определенные функции (внешние или внутренние: защиты, управления, производства, воспроизводства, разрешения конфликтов) социальные институты одновременно строятся так, чтобы соответствовать базисным культурным сценариям. Например, армия в культуре древних царств возглавлялась не только полководцами, но и богами войны, поэтому на нее распространялись все основные сакральные сценарии (необходимость жертвоприношений, уяснение воли и указаний богов, ориентировка в сложных отношениях между главными богами, а по сути, в отношениях с другими институтами).

В свою очередь, базисные культурные сценарии формируются как семиотические схемы при разрешении «витальных катастроф», то есть комплекса проблем, без решения которых новая культура как форма социальной жизни не могла бы сложиться. В становящейся культуре схемы как семиотические образования выполняют две важные функции: обеспечивают организацию деятельности и задают новую социальную реальность. Но и обратно, социальная организация складывается именно при изобретении схем. Одновременно она есть необходимое условие становления культуры: в рамках социальной организации формируются социальные институты и другие социальные образования — власть, общество, сообщества, личность.

Семиотический и психологический характер реальности богов не делает ее условной и виртуальной, ведь на основе религиозных представлений древний человек строил вполне реальные практики и получал нужные ему результаты. В этом смысле любая культурная реальность (и наша с вами), с одной стороны, основывается на семиотике, деятельности и связанных с ними практиках, с другой — воспринимается человеком как то, что существует на самом деле. Томир для египтянина и личность для современного человека обладают одинаковой степенью существования, поскольку, с одной стороны, обеспечивают включение человека в социальные практики, с другой — являются необходимым условием самоорганизации психики, отвечающей этому включению. Но посмотрим, как конкретно я строил культурологическое объяснение формирования томира.

Уже в архаической культуре имя человека связывалось не с его телом, а с душой. Объясняя родство и внешнее сходство членов семьи наличием у них одних душ (круговоротом душ, переходящих из тел умерших в тела родившихся), архаический человек правомерно считал, что имя и душа — это одно и то же. Произнося имя, члены племени вызывали к жизни и активности душу имерека, хотя ее можно было вызвать и даже увидеть и другим способом, а именно, изобразив данного человека. Правда, для этого недостаточно было создать изображение, еще одно необходимое условие — жертвоприношение и другие сакральные процедуры, призванные склонить душу к нужному действию: она должна войти в изображение, показаться племени. Таким образом, то, что мы сегодня называем изображением, для архаического человека была сама душа, а создание изображения (не вообще, а с целью общения с душами) включало в себя сакральные процедуры, оживляющие изображение. Если же речь не шла об общении с душами, то изображение рассматривалось как жилище, в которое душа могла войти.

При становлении культуры древних царств происходит переосмысление того, что такое человек, его смерть и душа. Исходной непосредственной реальностью здесь являются боги. По отношению к ним определяется (конституируется) и человек. Так как боги, по сути, выражают идеи разделения труда и властного управления,

а человек должен подчиняться им. Поскольку боги — это сама организация культуры, которая должна постоянно воспроизводиться в неизменном виде, а люди — всего лишь материал этой организации, который может меняться, боги считаются бессмертными, а люди смертными. Наконец, откуда берется человек? Его создают боги, что, кстати, вполне отвечает практике данной культуры: здесь впервые появляются школы и другие формы социализации (формирования) человека, например, практика расчета судьбы человека, представлявшая собой вменение ему определенного сценария прижизненного поведения.

Но жизнь после смерти понимается в отдельных регионах древнего мира по-разному. Наиболее драматично в Вавилоне. Достаточно трагично переживает смерть и грек гомеровской эпохи. Хотя умершие «и обладают памятью, и пролетевшая жизнь стоит перед их глазами», но они лишены всякого сознания будущего и тем самым также и настоящего, определяемого будущим, поэтому Одиссей видит умерших в подземном мире как тени, из которых ушло ожидание грядущего и сама жизнь... И все же, согласно гомеровским представлениям, как подчеркивает В. Отто, умерший «еще здесь». Об этом же пишет и Э. Кассирер: «... умерший все еще «существует» [16, с. 211, 213].

В отличие от архаического понимания (образы птички, дыхания, тени) душа теперь видится антропоморфно, она предстает в образе самого человека, в этом легко убедиться, рассматривая многочисленные античные изображения душ в загробном мире. Другое отличие: душа теперь трактуется не только как источник жизни и существо, находящееся в теле человека, но, прежде всего, как разумное существо, созданное богами (корневые связи Ка — «имя», «пища», «размножение», но также «работа», «свет», «мысль», «бог»).

Однако, каким образом древний египтянин сумел избежать общей печальной участи: лишения жизни после смерти? Ну, заметим, не все, а только египетская элита, то есть приближенные к фараону, вельможи, крупные чиновники и богатые люди, что неоднократно подчеркивает А.О. Большаков. Идея послесмертного, почти райского существования томира может быть названа первой в истории человечества идеей индивидуального «спасения». На нее выходят отдельные представители египетской элиты под влиянием следующих обстоятельств. Во-первых, их не устраивала загробная жизнь, где все и навсегда кончается. Во-вторых, это, как подчеркивает А.О. Большаков, были люди, хотя и полностью подчиненные фараону, но одновременно активные и властные, обладающие большими средствами. В-третьих, мифология и мироощущение культуры древних царств как бы подсказывали выход, чтобы преодолеть смерть.

Действительно, боги создали человека из глины (праха), вдохнув в него жизнь. Например, в старовавилонском мифе об Атра-хасисе описывается собрание богов, на котором было решено создать человека, чтобы избавить их от печальной необходимости трудиться ради поддержания собственного существования. Для этого, верховный бог Энки говорит другим, что нужно убить одного из них, чтобы очистить остальных богов и замешать на крови убитого глину:

В собранье ответили: «Так да будет!»
Ануннаки великие, вершащие судьбы.
В день первый, седьмой и пятнадцатый
Совершил омовение (Энки).
(Бога) Ве-ила, имевшего разум,

В собрание своем они убили» [6, с. 38].

То есть человек состоит из двух составляющих: тела и антропоморфно понимаемой разумной души, манифестируемой (вызываемой) именем. Когда человек умирает, его тело пожирают демоны, а душа вынуждена отправиться в царство смерти. Это с одной стороны. С другой — известно, что изображения богов и людей существуют практически вечно, не разрушаясь. Но изображения, если в них вдохнуть жизнь, это сами боги или люди.

Другими словами, в качестве изображения, в которое с помощью жрецов, входит человек, последний может продолжать жить и после смерти. Правда, а что он будет делать на том свете без пищи, света, своих любимых слуг, жен, животных, вещей? Стоит ли тогда овчинка выделки? Да, но с помощью тех же сакрализованных изображений все это можно переправить в тот мир. Действительно, А.О. Большаков показывает, что в гробницах изображались не только сами владельцы, но и их семьи, челядь, любимые животные и предметы. Что отверзались не только уста и очи владельца гробницы, чтобы последний мог есть и видеть, но и оживлялись изображенные люди, любимые животные, источники света, пища и другие предметы.

В этом случае предприятие обещает быть успешным. Так представители древнеегипетской элиты выходят на идею спасения. Но разве при этом не нарушаются права богов и фараона? Нет, если томиры не претендуют на их власть, а они этого не делали. Кроме того, мир томиров воспроизводил обычный земной мир, где представители элиты обладали большой реальной властью в рамках своей компетенции, которую они и забирали с собой в тот мир, не претендуя на права богов и фараона. Однако было еще одно затруднение. Кто будет поставлять пищу, ведь она съедается, кто будет оживлять изображение, кто в случае чего поддержит томира. Дело в том, что египтянин просто не мыслил свою жизнь вне соответствующих институтов власти: фараона и жрецов. Фараон был живым и практически главным богом, обеспечивающим связь человека с другими богами, а жрецы рассматривались как более доступные, чем фараон посредники между богами и людьми. Не забудем, что человек культуры древних царств не мыслил свою жизнь и действия вне поддержки и управления со стороны богов.

Таким образом, египтяне пришли к мысли, что необходимое условие существования в том мире не только второе творение человека (в облике изображения), но также поддержка и обеспечение из этого мира. Насколько последняя считалась важной, показывает кризис культуры Древнего царства, когда занятые войнами и борьбой за власть люди практически перестали обслуживать томиров. Видя это, представители египетской элиты всеми возможными и невозможными средствами старались связать живущих обязательствами загробного обслуживания своей персоны. Например, до нас дошел обстоятельный договор со жрецами, составленный номархом Среднего царства, в «котором оговариваются их обязанности в культе его храмовых и гробничных статуй и обязательства нанимателя по оплате их службы», причем оплата производится из двух источников: одного законного — наследственного имущества номарха («дома отца»), а другого, явно незаконного — должностного имущества («дома князя»). В этом договоре, в частности, можно прочесть следующее: «Пусть не отменяет князь всякий будущий договора другого князя со жрецами будущими» [3, с. 132—133].

А.О. Большаков, правда, не очень уверенно, утверждает, что Двойники были независимыми от богов и фараона. Это так и не так. Томиры были независимыми в

той мере, в которой сумели обеспечить себе прижизненное обслуживание, безусловно, полностью основанное на зависимости от богов и живущих людей.

Наконец, чтобы реализовать идею индивидуального спасения, нужен был образец, освещенный обществом. Таким образцом выступил миф об Осирисе, который был убит, но потом воскрешен, причем примерно так, как оживляли томиров. Осирис «воскресает» благодаря тому, что его сын дает ему свой глаз, что эквивалентно процедуре «отверзания очей». «С конца Старого царства, когда всякий умерший стал приравниваться к Осирису, история «воскресения» этого бога стала историей «воскресения» любого человека. Согласно представлениям о загробном суде, относящимся уже ко времени Нового царства, оправданного мертвого наделяет зрением сам Осирис. В книге мертвых принадлежащей некоей имярек, хозяйка изображена держащей в руке глаза и рот, которые она получила по приговору Осириса, говорящего: «Дайте ей глаза ее и рот ее. Ведь сердце ее праведно» [3, с. 86, 87].

В теоретическом отношении необходимо утверждать, что одновременно складываются, поддерживая друг друга, три культурных образования: «дискурсы индивидуального спасения» (миф об Осирисе, идеи о томире и том свете, тексты ритуалов, зачитываемых при творении томира и его спутников), «практики спасения» (изготовление изображений, ритуалы оживления, «службы» поддержки и кормления томиров) и соответствующие «содержания сознания» (то есть собственно представления о томирах и реальности, в котором они живут). Логика теоретического объяснения здесь следующая. Сначала осознается проблема — желание продолжить жизнь (общее для всех людей культуры древних царств; как писали, например, поэты и ученые народа нагуа: «Вот бы всегда жить / Вот бы никогда не умирать!» [7,

с. 159]). Затем создается дискурс спасения (схемы и связанные с ними знания), на основе которого разворачиваются практики спасения. Включение в них человека обуславливает самоорганизацию психики, в результате чего формируются соответствующие содержания сознания (видение, представления, переживания). Но, конечно, нужно учесть, что все эти составляющие мировоззрения складываются не сразу и не по отдельности, а обуславливая друг друга.

Есть еще одна проблема. Как сами египтяне понимали, что такое томир, ведь люди не боги (фараон исключение), как же они могли быть бессмертными? Думаю, понимали примерно также как Платон, говоривший в «Послезаконие», что человек мудрый, «охвативший все знания» не только не будет бояться смерти («станет единством, будет счастлив, чрезвычайно мудр и вместе с тем блажен»), но «получит в удел обладание всеми божественными дарами» [9, с. 458—459]. Сходно думали и представители древнеегипетской элиты: за особые заслуги перед фараоном боги давали им пропуск в божественный мир. Это и был томир. Став им, человек приобщался к божественной жизни, к бессмертию и вечности. Вспомним и нашего великого поэта:

Нет, весь я не умру — душа в заветной лире
Мой прах переживет и тленья убежит...

Однако все же томир — не бог, а человек. В царстве Озириса ему уготовлено особое место: он в царстве мертвых, но и сам по себе, в собственном идеальном мире. Не бог, но в божественном мире, человек, но бессмертен. Безусловно, это компромисс, но разве культура — это не традиция, еще недавно бывшая всего лишь

компромиссом?

Особая проблема была с телом умершего. С одной стороны, египтяне боялись его, поскольку труп становился добычей демонов, с другой — хотелось его сохранить для томира. Вероятно, они думали, что все же самым лучшим изображением человека было бы его тело, конечно, при условии, что его можно было бы сделать вечным, как каменные изображения. В этом направлении они и пошли. Уже в Древнем царстве египтяне заливали тело умершего, делая с него форму, а позднее научились его бальзамировать и превращать в мумию. Но соседство с демонами долгое время не позволяло томиру приближаться к собственному телу. Однако, когда мир томира стал вытесняться миром богов, а изображения терять свое значение, мумия человека вступила в свои права.

Дело в том, что социальные смуты и гибель Старого царства (и окончательно Среднего царства), воспринятые египтянами, как вселенская катастрофа, приводят к вытеснению на периферию реальности томиров («Из-за общего обеднения страны почти никто уже не мог создавать в своей гробнице большое количество изображений, так что обычно все ее оформление сокращалось до небольшой стелы низкого качества» [3, с. 231]). Ее место занимает новый мир, который по сравнению с миром-Двойника имеет две основные особенности: он предназначен не для одного, а для всех, и в нем ведущую роль начинают играть не томиры, а боги, а также демоны. «Как только, — пишет А.О. Большаков, — в гробнице появились изображения богов, радикально изменилось положение человека в мире-Двойнике... Рядом с богом человека можно было изобразить только в одном виде — во время молитвы, и сцены поклонения становятся в Позднее время... Маленький и уютный, совершенно свой мир-Двойник, где все было просто и ясно, соразмерно человеку, а потому спокойно и надежно, сменился на огромную загробную вселенную, населенную богами, которых нужно просить о милости, и демонами, с которыми необходимо бороться при помощи соответствующих заклинаний» [3, с. 234—236].

Зададимся теперь таким вопросом. Не выступает ли древнеегипетское мировоззрение как точка бифуркации по отношению к христианству, эзотеризму и античному рационализму? Действительно, идея «воскресения» Осириса и загробный мир возмездия Нового царства могут быть рассмотрены как предтечи откровения о воскресении Христа и картин загробного мира христиан. Идея и практика индивидуального спасения очень напоминают эзотерические представления, а томир — эзотерическое существо. Только эзотерики сделали вывод из «эзотерической» практики египтян: нечего надеяться на живущих и социум, «спасение спасающих — дело рук самих спасающихся», кроме того, попасть в подлинную реальность невозможно, если человек кардинально не переделывает себя. Наконец, мировоззрение египтян подготовило понимание реальности как творимой собственными руками, реальности, в которой боги хотя и присутствуют, но, по сути, не определяют течения жизни. Не таковы ли были боги Платона и Аристотеля?

Вернемся теперь к обсуждению особенностей гуманитарного познания. Безусловно, томир — это построенный мною идеальный объект. Конструкция его, как видно из проведенного генезиса, задается семиотическими и культурологическими представлениями. На основе концепции томира я описал эмпирический материал (факты, изложенные А.О. Большаковым) и дал объяснение феномену Ка. Гуманитарным данное исследование является по следующим основаниям:

Во-первых, как уже отмечалось, томир строится таким образом, чтобы иссле-

дователь (в данном случае это я сам) смог реализовать свои ценности и видение (семиотические и культурологические).

Во-вторых, концепция томира позволяет представителю древнеегипетской элиты заявить о себе как своеобразной личности, которая реализуется, строя ориентированный на эту личность идеальный загробный мир. (Важным результатом исследований А. Большакова является доказательство того, что мир, в котором живет томир, является улучшенной копией обычного мира, где акцентируются и актуализируются желаемые для человека события, например, его значение, власть, масштаб хозяйства. «Искажения касались, конечно, не только хозяйства вельможи, но и его собственного облика. Уже в самой природе Ка он в своей вечности всегда молод, силен, здоров, даже если смерть застала человека дряхлым стариком... хозяин мира-Двойника не только наслаждается материальными благами, но и пребывает при этом в идеальном, наиболее желательном состоянии... Этот мирок, представляющий собой несколько улучшенную копию вельможного хозяйства, замкнутый сам на себя и ни в чем за своими пределами не нуждающийся... это не какая-то искони существующая преисподняя... не общее обиталище для многих, а закрытая для чужих территория, предназначенная только для своего владельца и его родни и челяди» [3, с. 214, 220—221]).

В-третьих, вступив посредством гуманитарного познания в своеобразное общение с представителем древнеегипетской элиты (стараясь его понять), я вынужден был пересмотреть ряд своих методологических представлений. Так, раньше я считал, что содержание базисного культурного сценария в течение всей культуры остается константным, а также, что в культуре древних царств не существовало личности. После проведенного исследования, я понял, что разные поколения или разные сообщества в культуре заново осваивают (осмысливают) базовые идеи культуры, заново «устанавливаются» относительно их содержания. Кроме того, пришлось ввести понятие «латентной личности»; представитель древнеегипетской элиты — это латентная личность.

Проведя исследование, где представители древнеегипетской элиты «заговорили» с нашими современниками и вступили с ними в общение, я тем самым, подтвердил тезис М. Бахтина, писавшего, что «...основное отличие наших (гуманитарных) дисциплин от естественных (о природе)... Науки о духе; предмет их — не один, а два духа (изучаемый и изучающий), которые не должны сливаться в один дух». То есть, вероятно, нужно так строить гуманитарное исследование, чтобы и исследователь, и изучаемая им личность сохраняли свою автономию и вступали в общение; при этом конструкция идеального объекта должна допускать оба эти момента.

3. Последние четыре года я читаю семестровый курс введения в философию для студентов философского и политологического отделения ГУГН. Курс состоит из лекций, работы в группах и построен следующим образом.

Выбираются четыре базисных философских произведения: «Пир» Платона, «О душе» Аристотеля, «Исповедь» Св. Августина, «Вопрос о технике» М. Хайдеггера. Каждое произведение прочитывается дома студентами. На лекции они «проблематизируются»: обсуждаются непонятные места, выявляются противоречия, сравниваются высказывания комментаторов (подбираются по возможности противоположные подходы и точки зрения), ставятся собственно проблемы. Это позволяет поставить вопрос о том, как можно понять, что собой представляет данное философское произведение, на какие идеи хотел указать его автор. В качестве решения я предлагаю провести культурно-историческую реконструкцию данного текста. При этом

формулируются три основные цели: понять, что собой представляет данное произведение, познакомиться с образцами философской работы, войти в реальность философии.

Затем я демонстрирую непосредственно культурно-историческую реконструкцию произведения, которая включает в себя, во-первых, анализ социокультурной ситуации, в контексте которой было создано произведение, во-вторых, воссоздание целей, задач, методологических установок и способов решения, которые предположительно были характерны для автора произведения. Параллельно с реконструкцией, с одной стороны, идет обсуждение «рефлексивных содержаний», например, что такое проблема, чем она отличается от задачи, какую роль выполняет проблематизация, что такое культурно-историческая реконструкция и ее отличие от исторического исследования, почему необходимо реконструировать методологию и мироощущение автора, создавшего произведение и т.д. С другой стороны, я начинаю обсуждение вопроса о сущности философии, путях ее формирования, фигуре философа.

Групповая работа (в группу входит от двух до четырех студентов) заключается в написании совместного реферата по материалам моих двух методологических романов. Участники не должны пересказывать в реферативной форме содержание, а совместно ответить на поставленные по его поводу вопросы. Примерно, следующие: какие темы обсуждаются в данном романе, как автор понимает, что такое философия (социальные науки), какие проблемы вы видите в современном мире, и может ли философия (социальные науки) помочь в их решении? Форму и жанр реферата студенты определяют сами, она может быть разной (монологическое повествование, диалог, строго научный дискурс, научно-художественное построение и прочее).

Нетрудно заметить, что структура и содержание данного курса «Введение в философию» строятся с использованием основных представлений гуманитарного подхода и науки. Своих студентов я рассматриваю как новое поколение, которое на лекциях и в группах, заново, по-своему устанавливается относительно того содержания, которое я им предъявляю, поэтому сдвиг в понимании, произошедший в этом учебном году (2004—2005), что показали рефераты, вполне естественен и меня не удивил.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин, М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979.
2. Бенхабиб, С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эпоху. — М., 2003.
3. Большаков, А.О. Человек и его двойник. — СПб., 2001.
4. Гайденко, П.П. Категория времени в буржуазной европейской философии истории XX века // Философские проблемы исторической науки. — М., 1969.
5. Гачев, Г.Д. О возможном содействии гуманитарных наук развитию естественных // Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук. — М., 1981.
6. Клочков, И. Духовная культура Вавилонии: человек, судьба, время. — М., 1983.
7. Леон-Портилья, М. Философия нагуа. — М., 1961.
8. Неретина, С.С. Точки на зрении. — СПб., 2005.
9. Платон. Послезаконие // Собр. соч. : в 4 т. — М., 1994. — Т. 4.
10. Розин, В.М. Философия образования: предмет, концепция, направления изучения // Alma

- mater. — 1991. — № 1.
11. Розин, В.М. Ка — обитатели Царства мертвых, или о загробной жизни древнеегипетской элиты // Исторический журнал. — 2005. — № 1.
 12. Розин, В.М. Культурология. — М., 1998—2004.
 13. Розин, В.М. Теория культуры. — М., 2005.
 14. Фуко, М. Что такое просвещение? // Вопросы методологии. — 1996. — № 1—2.
 15. Фуко, М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. — М., 1996.
 16. Хьюбнер, К. Истина мифа. — М., 1996.
 17. Эртель, М.А. Древний Восток // Очерки всеобщей истории. — М.: «Польза», 1910.

К.В. Романов

О КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Предмет культурно-антропологического аспекта в философии образования связан с обсуждением трех вопросов. Первый — исчезновение целостности в содержании образования с последующей его дефундаментализацией. Второй — потеря единства в отношениях между образованием и человеком. Третий — утрата смысла образовательного процесса как для ученика, так и для его семьи.

Вполне очевидно, что на современном этапе культурная антропология подошла к решению проблем междисциплинарного характера, связанных с построением целостной картины мира на основе интеграции философского, научного, художественного и религиозно-нравственного видения. Тем началом, которое позволяет связать стремительно разбегающиеся области современного знания, является тематика культуры жизни человека, и нет ни одной области современного знания, которая тем или иным образом не касалась бы ее. Строение звездного неба и ДНК, квантовый скачок, вера в Бога или Судьбу, в космический порядок, природа художественного образа обретает смысл лишь в связи с запросами культуры той или иной цивилизации, того или другого типа индивидуальной культуры.

Еще в 80-е годы XX века стало очевидным, что содержание образования не удовлетворяет в полной мере потребностям дня, перестает ориентировать ученика на преодоление лавинообразных последствий мощного информационного взрыва во многих областях познания. Для педагогической практики стало очевидным, что осмысление возможностей интеграции знаний может произойти лишь с новой методологической позиции. Педагоги все чаще стали обращать внимание на «постнеклассический тип современной научной рациональности».

Классический тип рациональности уступил место неклассическому. Последний сменяется социокультурным типом в условиях усиления антропоцентрической направленности исторического процесса. Эпоха «осевого времени» словно невидимый рычаг развернула историю в сторону развития личности. Социокультурный тип философской рациональности задает совершенно новые координаты для методологического осмысления интеграции знаний.

В этих координатах особая роль принадлежит более обоснованному методологически видению культурных основ образования, нежели привычное «театр, кино,

литература, физкультура», Мы называем это «интеграционной культурно-антропологической моделью образования». Практика конца 90-х годов настойчиво обращает внимание исследователей на потребность методологии образования в разработке и внедрении такой модели.

Идеи К.Д. Ушинского дали блестящие всходы в российской педагогике еще в конце XIX века. Однако, спустя столетие, в практике массовой школы возобладали тенденции школоцентристского характера. В 70-е годы XX века произошел перелом в трактовке содержания образования. Традиционный для советской педагогики подход к пониманию содержания образования как совокупности знаний, умений и навыков (ЗУН) уступил место пониманию сущности образования как усвоения учеником целостного человеческого опыта (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.И. Скаткин и др.).

Основу содержания образования составили четыре компонента: система знаний о мире, система способов деятельности, отраженная в виде умений и навыков, опыт творческой деятельности в виде методов познания и истории открытий, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

В 90-е годы оформляется педагогическая антропология, имеющая глубокие корни в теории и методологии образования и тесно связанная с исследованиями в области культуры образования. Складывается ряд интересных теоретических исследований педагогической практики, которые ориентированы на культурную антропологию.

Методологический подход к антропологическому видению образования заложен в трудах таких мыслителей минувшего тысячелетия, как О. Больнов, К. Бюллер, С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, Я. Корчак, П.Ф. Лесгафт, М. Монтессори, П. Наторп, К.Д. Ушинский, С. Френе.

Антропологические и культурологические идеи применительно к теории образования представлены в работах таких авторов, как П.А. Баранов, Е.Н. Барышников, Б.М. Бим-Бад, Т.Г. Браже, А.П. Валицкая, Л.М. Ванюшкина, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, В.И. Гинецинский, Г.Д. Дмитриев, Е.С. Заир-Бек, И.А. Колесникова, В.В. Краевский, Н.Б. Крылова, В.Б. Куликов, Ю.Н. Кулюткин, И.Я. Лернер, А.Р. Лурья, В.Н. Максимова, Н.Д. Никандров, Л.М. Перминова, К.В. Романов, Е.М. Сергейчик, М.Н. Скаткин, В.И. Слободчиков, А.С. Спиваковская, А.А. Сыродеева, Л.Г. Татарникова, А.П. Тряпицына, В.В. Тумалев, Б.И. Федоров, Н.А. Шарай, М.П. Щетинин, Н.И. Элиасберг, Д.Б. Эльконин, Н.И. Яковлева.

Существенный вклад в разработку методологических проблем антропологического и культурно-исторического подходов внесли труды таких выдающихся психологов, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Э. Кречмер, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.Х. Маслоу, Я.Л. Морено, Ж. Пиаже, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейн, К.Г. Юнг. Общеметодологические идеи антропологии можно найти в трудах представителей естественнонаучной мысли (Н.П. Дубинина, И.И. Мечникова, Н.И. Пирогова, И. Пригожина, И.М. Сеченова).

Культурно-антропологические идеи, имеющие отношение к философскому осмыслению институтов преемственности культуры, представлены в работах таких археологов, музейщиков и этнографов, как Ю.В. Бромлей, Р.Ф. Итс, В.С. Кукушкин, К. Леви-Строс, М. Мид, Б.Б. Пиотровский, И.Л. Пушкарева, И.П. Русанова, Б.А. Рыбаков, Т.Г. Стефаненко, Л.Д. Столяренко, Э.Б. Тайлор, Д.Д. Фрэнгер, Т. Хейердал, Я.В. Чеснов, И.И. Шангина.

Идеи акмеологии профессионализма А.А. Дергача и Н.В. Кузьминой проложили путь концепции педагогической акмеологии, которая успешно развивается в

трудах Ю.А. Гагина и В.Н. Максимовой.

Открытия, сделанные И. Пригожиным и И. Стенгерсом в области синергетики, получили развитие в идеях В.И. Аршинова, Р.Г. Баранцева, В.П. Бранского, А. Веремьева, Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова, С.Д. Пожарского, М.Ю. Устюжаниной и других. Концепция самоорганизации индивидуума и социума, разработанная на основе идей синергетической акмеологии, позволяет интегрировать содержание учебных дисциплин на основе идеи самоорганизации систем био-социо-антропо-культуро-генеза.

Дискуссии последних лет показывают, что одним из наиболее острых оказался вопрос о соотношении философского и религиозного видения антропологии образования. Об этом свидетельствуют работы Т.А. Берсеневой, Д.К. Бурлаки, Д.Ю. Дорофеева, И.И. Евлампиева, М. Захарченко, М.Г. Ковалевской, А.П. Козырева, А.А. Королькова, Л.Ф. Шеховцовой. Причиной тому стало переосмысление философско-методологических вех развития национальной педагогической системы в непривычных условиях глобализации.

Нельзя не заметить, что проблематика культурной антропологии развернута в большинстве направлений антропологической мысли. Ее предметное ядро заметно сместилось в сторону философской концептуальности, что вполне логично в плане истории науки, также вполне закономерно отпочкование новых направлений. Весьма характерно, что в отечественной науке появилось такое направление — педагогическая культурология (В.И. Гинецинский, Г.Д. Дмитриев, Н.Б. Крылова, А.А. Сыродеева) и антропология образования (А.А. Грякалов, А.А. Корольков, А.А. Мельникова, И.Б. Романенко, В.И. Стрельченко и др.). С нашей точки зрения, данное направление более корректно следует рассматривать в связи с культурной антропологией образования.

При этом нужно отметить принципиальное обстоятельство. С момента своего возникновения культурная антропология постоянно держала в поле своего зрения обряды семейной жизни, а также инициаций юношей и девушек. Сегодня, хотя культура имеет непосредственное отношение к семье и школе, культурологическая мысль обходит данную проблематику стороной. Педагогическая мысль же, преувеличивая роль школы, недооценивает значение семьи. Дело в том, что изменения в социальной структуре общества привели к нарушению привычных связей между институтами семьи и школы в реализации функции трансляции и развития культуры. Закон РФ «Об образовании» значительно усилил права семьи. Для их реализации необходим не только высокий уровень культуры семьи, школы, но и организационно-педагогические технологии, культура, заложенные в ее образовательную программу. Это означает, что культура образования должна рассматриваться в диалоге с культурой семьи. Следует признать, что этот вопрос исследован меньше всего из-за отсутствия методологической базы.

С нашей точки зрения, интеграция антропологического и культурологического подходов к образованию ребенка и его семьи становится возможной не только в силу кумулятивного эффекта культуры, но и потому, что культура представляет собой матрицу избирательного отношения человека к миру и освоение его на основе знаков, символов, ценностей.

В силу изложенного становится актуальным поиск интегрированной мета-модели образования в культурно-антропологическом аспекте. Для этого необходимо уточнить предмет исследований. Человек в целом — философская антропология. Его тело (биология, физика, механика, химия) — естественнонаучная антропология;

душа (деятельность и воля, мышление и память, чувства) — психологическая антропология; дух (самосознание, творчество, вера) — культурная антропология. Именно потребностью в осмыслении феномена духовности объясняется интерес современных педагогов к культурной антропологии. Философское видение человека во взаимодействии разных моделей мира сводит их воедино.

Духовная жизнь индивида — это обретение себя в идеях, творчестве и ценностях. Подготовка личности к одухотворению деятельности составляет цель исследований культурной антропологии в философии образования. Идеи разума, наряду с творчеством и ценностями, представляют собой феномен ее исследований. В качестве ее предмета можно выделить идеи, творчество и ценности индивида в организации социума и миропорядка на основе подготовки к непрерывному образованию и самообразованию.

Основоположник педагогической антропологии К.Д. Ушинский связывал духовность человека со способностью разума к самосознанию своего рассудка, которая дает человеку дар слова, свободу воли, стремление к самоусовершенствованию. Тело питается материальной пищей, дух — идеями, а душа и все ее способности — деятельностью. Если сознание и рассудок живут понятиями, то самосознание и разум — идеями. Рождаясь в самосознании, идеи переходят в сознание и обретают форму слов, понятий, представлений. Из области человеческого духа в рассудочный процесс, считал он, льются два диаметрально противоположные убеждения. Одно из них — убеждение в общей причинности явлений — служит основанием науке, другое — убеждение в свободе личной воли человека — практической деятельности человечества. Духовность преобразует социальную и экологическую среду обитания человека с помощью рассудка. Само же стремление к совершенству абсурдно вне свободного творческого выбора идей и таких ценностей, как добро, вера, справедливость, красота.

К. Леви-Строс полагал, что «культурологическое направление сближает антропологию с географией, технологией и историей общества, в то время как социологическое направление устанавливает ее более прямое сходство с археологией, историей и психологией. В обоих случаях существует особо тесная связь с лингвистикой, поскольку язык представляет собой преимущественно культурное явление (отличающее человека от животного) и одновременно явление, посредством которого устанавливаются все формы социальной жизни». Он демонстрирует место антропологии в «созвездии» родственных дисциплин (см. рис. 1).



Рис. 1. Антропология в «созвездии» родственных дисциплин (вариант 1)

В данной схеме «горизонтальные» связи наиболее соответствуют перспективам развития культурной антропологии, «вертикальные» — перспективам развития социальной антропологии, а «наклонные» — обеим [1]. В схеме отсутствуют упомянутые выше предметные области технологии и истории. Вне поля зрения автора остались такие области, как философия и педагогика, поэтому мы предлагаем схему, которая в большей степени учитывает отечественный опыт (см. рис. 2).

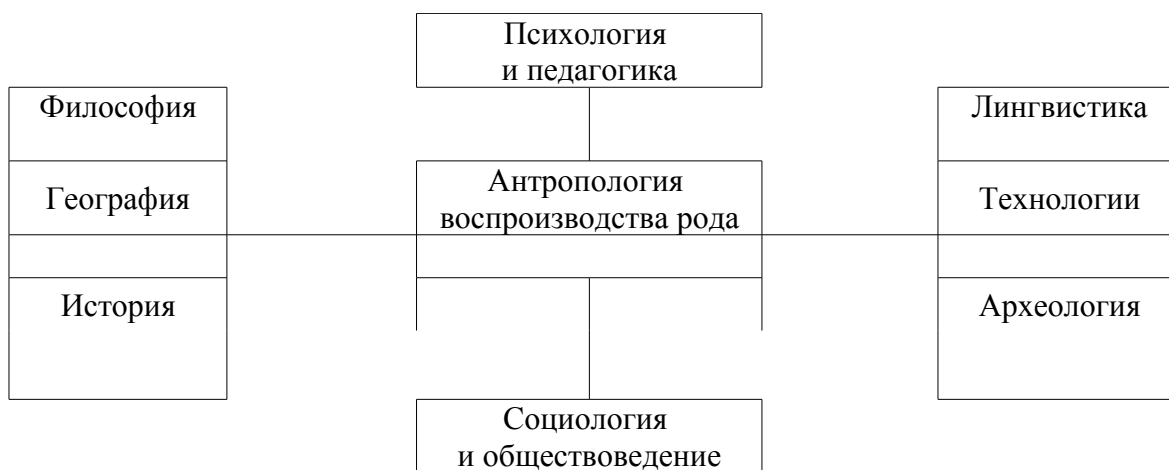


Рис. 2. Антропология в «созвездии» родственных дисциплин (вариант 2)

В этом случае увлечение технологиями, переживаемое нами в силу известных исторических и философско-методологических причин, обретает более гармоничный характер. Вероятно, место проблематики семьи и школы в структуре культурной антропологии станет более очевидным, если мы к географии добавим этнологию, к технологиям — логику и эпистемологию, к психологии и педагогике — креатологию и искусствоведение, к обществоведению — религиоведение. Это своего рода замок. Ключом к нему станет базовая категория «Антропология воспроизводства рода».

Логика размышлений о культуре отечественных и зарубежных исследователей позволяет выделить связи между элементами культуры и ее универсалиями и образования с помощью структуры, которая может быть представлена рядом стержневых признаков. С нашей точки зрения, к таковым могут быть отнесены: историзм, избирательность, упорядочение (порядочность), символизм, аксиологизм (долженствование).

Историзм служит фундаментом теоретического поиска для культурной антропологии образования в той мере, в какой одухотворение индивида идеями соотносимо с традициями и новациями. А.А. Корольков справедливо подчеркивает, что обезличивание в культуре означает тем самым ее погибель [2]. Избирательность утверждается позициями педагогики свободы и сотрудничества, что связано с достижением требований культуросообразности, продуктивности и мультикультурности. Упо-

рядочение представляет собой организацию целеполагания духа и обуславливающую ее целостную картину мира. Понимание символизма позволяет поставить вопрос о цели, задачах и формах культурно-антропологического знания в системе образования. Этот вопрос достаточно полно рассмотрен в исследованиях профессора С.Н. Иконниковой [3]. Культурологическая модель среднего и высшего образования связана с человеческим измерением культуры, пониманием культуры как интегрирующего начала развития содержания образования, освоением основ диалога культур народов мира.

С учетом особого внимания к проблеме духовно-нравственного воспитания общую тему содержания образования можно сформулировать следующим образом: «Культура жизни человека». В этой связи заслуживает внимания выделение полицентрического подхода к школьному образованию, что существенно повышает умение замечать альтернативные мнения, точки зрения, языки самовыражения. Полицентризм культуры важен тем, что он позволяет совместить интегративные тенденции в образовании с одновременным сохранением социокультурной уникальности, неповторимости.

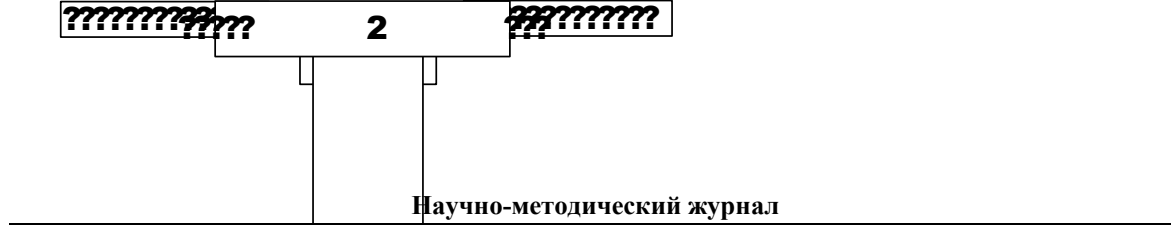
Признак историзма характеризует обусловленность деятельности духовно-историческим опытом общения. Данная обусловленность проявляется в коммуникативном использовании понимания памятников быта, искусства, религии, техники и науки, биографий значимых персон, традиций семьи, этноса, конфессии, мегаполиса, нации, традиций глобальных общечеловеческих движений, а также дух глобальных модернизаций и инноваций. Выделяется семь исторических форм личностного выбора ценностей, анализ которых позволяет установить, что человеку XXI века присущ культуросообразный принцип выбора между такими ценностями как Благо гармонии или Искус игры (см. табл. 1).

Таблица 1

Виды ценностного выбора в разных типах культуры

<i>№ оппозиции</i>	<i>Антропософский вид</i>	<i>Вид ценностного выбора</i>	<i>Ведущий принцип</i>
1.	«Гомо сапиенс»	Свобода или неизбежность	Естественный отбор
2.	Античный человек	Космос или Хаос	Природосообразность
3.	Человек Средневековья	Бог или Дьявол	Теосообразность
4.	Человек Возрождения	Человек или Зверь	Человекообразность
5.	Человек Просвещения и Нового времени	Прогресс или Варварство	Социосообразность
6.	Человек XX века	Гуманизм или Авторитаризм	Психогосообразность
7.	Человек XXI века	Благо гармонии или Искус игры	Культуросообразность

В эпоху «осевого времени» над механизмом естественного отбора оказались надстроены принципы индивидуального ценностного выбора, которые обеспечивали выживание вида «гомо сапиенс». Это природосообразность, теосообразность, чело-



векосообразность, социосообразность, психоэгосообразность, культуросообразность. Историзм в культуре образования призван обеспечить не обилие фактов, дат и суждений, а ответственность за избираемые ценности.

Акмеологический признак избирательности отражает представление о культуре как истории борьбы за свободу и независимость духа. В духовной жизни рождается родовое отличие «гомо сапиенс» — способность к целеполаганию. Предлагается классификация целеполагающей деятельности духа. Продукт культуры — это нейтральное или активное отношение человека и социума к естественному ходу событий.

Синергетический признак упорядочения и качество порядочности непосредственно связаны с обладанием целостной картиной мира. Ее структура может быть выражена рядом оппозиций. Из них стоит особо выделить «Реальное / Ирреальное» и «Рациональное / Иррациональное». Признак упорядочения имеет прямое отношение не только к картине мира, но и к организованности семьи и школы. Одним из корней в построении картины мира становится понятие «ДОМ» (см. рис. 3).

11 10 9 8 7

12 13 14 15 16 17

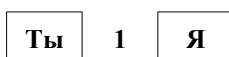


Рис. 3. Структура целостной картины мира

Признак символизма связан с понятием семиосферы — универсального семиотического пространства, существующего по определенным закономерностям. Во всякую живую культуру встроены механизмы умножения ее языков и их унификации. Целеполагающий дух с помощью языков прокладывает дороги жизни человека и цивилизации, на перекрестках они соприкасаются и взаимообогащают друг друга. Коммуникативная функция культуры актуализируется в подфункцию перевода, которая стимулирует трансформацию культуры личности и социума. Приучая человека противостоять стихийным обстоятельствам, семиозис приспособливает его знаковую систему к быстро меняющимся ситуациям. Вот почему стратегической целью обуче-

ния ребенка и его семьи является подготовка личности к непрерывному образованию и самообразованию.

Признак аксиологизма. Обзор современных аксиологических теорий позволил Г.П. Выжлецову сделать вывод, что к понятию ценности имеют отношение такие явления, как «значимое» и «желаемое», «должное» и «норма», «цель» и «идеал» [4]. Смысл ценностей в том, что через них проявляется в человеке духовный потенциал бесконечной вселенской жизни. В практическом плане соотношение ценностей может быть представлено как соотношение ценностей секулярных и сакральных.

Спасение для цивилизации XXI века возможно на пути всемирного признания созидательной альтруистической любви [5]. Идеал совершенствования личности вполне может быть выражен формулой ССС:

$$\frac{\text{«скорость — свобода}}{\text{совесть»}}$$

Согласно данной формуле, чем глубже исторический уровень свободы человека, чем выше скорости его перемещений в пространстве и в интеллектуальных мирах, тем большую роль в регуляции поведения призвано играть такое качество, как совесть.

Одна из коренных проблем образования состоит в том, что при всем многообразии форм образовательных учреждений в самом содержании обучения, развития и воспитания отсутствует целостность и соответствующий ей единый стержень. В рефлексивном плане это вполне соответствует принципу мозаичности неклассической культуры постмодернизма. Однако отсутствие целостной модели ничего не дает для понимания перспектив развития в эпоху неклассической рациональности культуры постмодернизма.

Современное среднее образование лишено целостной картины мира. Каждая дисциплина работает исключительно на себя. Это стало характерно даже для гуманитарно-общественного цикла с их высоким духовно-нравственным потенциалом. Речь идет о словесности и социальной истории. Предметник вынужден решать три дидактические задачи: подготовки учеников к выпускным экзаменам, подготовки к вступительным экзаменам или тестированию в вузы и подготовки своего образовательного учреждения к очередной аттестации.

Фактически для решения вопросов духовно-нравственного образования остается лишь поле внеклассной работы. Социальная ситуация такова, что духовно-нравственное образование практически выдвинуто за сетку часов, в которой остаются три дисциплины блока «Искусство»: «Музыка», «ИЗО», «МХК». Но в массовой школе ни один из этих предметов не интегрирован с курсами, принадлежащими к выпускному экзамену.

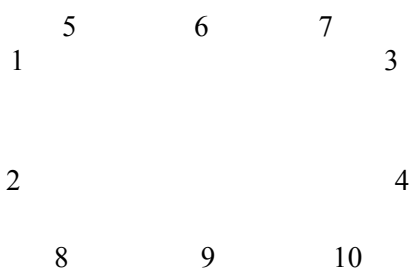
Предметное ядро содержания образования должны составить три группы проблем: «Человек», «Культура», «Жизнь в социуме и мироздании». К.Д. Ушинский писал: «Дать человеку *деятельность*, которая бы наполнила его душу и могла бы наполнить ее вечно, — вот истинная цель воспитания, цель жизни, потому что цель эта — сама жизнь» [6]. С учетом особого внимания к проблеме духовно-нравственного воспитания общую тему можно сформулировать следующим образом: «Культура жизни человека».

Стрежнем содержания образования становится освоение целостной картины

культурной жизни человека в социуме и мире. Тема «Культура жизни человека» становится центральной на всем протяжении обучения в начальной, неполной и полной средней школе. Она является исходной базой при переходе к профильному обучению в системе высшего образования.

Содержание современного образования трехслойно. Если его представить как систему, то на входе мы имеем духовно-нравственное образование, в основном содержании — научное (гуманитарно-общественное и естественнонаучное), на выходе — технологическое (см. рис. 4).

Духовно-нравственное образование



Научное
образование:
гуманитарное +
обществоведческое

Научное
образование:
математическое +
естественнонаучное

Технологии жизнеобеспечения

Рис. 4. Соотношение образовательных областей при целостном взгляде на обучение, развитие и воспитание

Примечания.

- 1 — словесность: языки (родной + иностранные) и литература (отечественная + зарубежная)
- 2 — гуманитарные + обществоведческие науки: история, обществоведение, правоведение
- 3 — математика
- 4 — естествознание: физика, химия, биология, география, астрономия
- 5 — философская позиция
- 6 — знание о вере
- 7 — понимание искусства
- 8 — логика, риторика, этикет, культура поведения
- 9 — технология: труд, домоводство, основы безопасности жизнедеятельности, основы вычислительной техники и ПК, профориентация, маркетинг
- 10 — экология, валеология, физкультура, ритмика, аэробика

При утверждении данной темы решается задача восстановления целостности содержания образования, единства интересов системы образования, ученика и его семьи, реабилитации смысложизненных ориентиров в образовательном процессе. При этом встает проблема разработки понятий-интеграторов, позволяющих установить в методическом плане связи основных дидактических единиц [7].

Выводы

1. С целью укрепления духовно-нравственного воспитания в школах России включить в планы переподготовки завучей и учителей-предметников спецкурс «Философские основы развития содержания образования».
2. Обратить внимание педагогических советов школ на возможности корректировки содержания образовательной программы, связанные с обращением к идеям самоорганизации систем био-социо-антропо-культуро-генеза.
3. Предметное ядро содержания образования могут составить три группы проблем: «Человек», «Культура», «Жизнь в социуме и мироздании». Стремление к освоению содержания образования становится освоением целостной картины культурной жизни человека в социуме и мире. Тема «Культура жизни человека» — центральная на всем протяжении обучения в начальной, неполной и полной средней школе. Она рассматривается как исходная база при переходе к профильному обучению.
4. При утверждении данной темы решается задача восстановления целостности содержания образования, единства интересов системы образования, ученика и его семьи, реабилитации смысложизненных ориентиров в образовательном процессе. При этом встает проблема разработки понятий-интеграторов, позволяющих установить в методическом плане связи основных дидактических единиц.
5. Предложить педагогическим советам школ ввести в практику ежегодное обсуждение темы «Динамика ценностных ориентаций учащихся школ».
6. Для реализации прав семьи, изложенных в Законе РФ «Об образовании», необходим высокий уровень культуры не только семьи, но и самой школы, а также заложенные в ее образовательную программу и организационно-педагогические технологии. Культура образования должна рассматриваться в диалоге с культурой семьи.
7. Вынести на обсуждение педагогической и родительской общественности идею о том, что стратегической целью обучения ребенка и его семьи является подготовка личности к непрерывному образованию и самообразованию, включая воспитание и самовоспитание.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леви-Строс, К. Структурная антропология : пер. с фр. — М. : ЭКСМО-пресс, 2001. — С. 374.
2. Корольков, А.А. Русская духовная философия / РХГИ. — СПб., 1998. — 576 с.
3. Иконникова, С.Н. Культурология в системе гуманитарных наук: междисциплинарные связи // Гуманитарий : ежегодник. — 1995. — № 1. — С. 68—87.
4. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 1996. — 152 с.
5. Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество. — М. : ИПЛ, 1992. — 544 с.
6. Ушинский, К.Д. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» // Собр. соч. — М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. — Т. 10. — С. 371.
7. Романов, К.В. Культурная антропология образования и семья / СПбГУПМ. — СПб., 2003. — 348 с.

М.В. Савин

КОНСЕРВАТИВНЫЕ НАЧАЛА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ

С конца XX в. новым всемирным явлением становится нарастающая глобализация мировой цивилизации, сопряженная с трактовкой особенностей западной цивилизации как единственно возможной, сменой понятий и типов культурного развития современности, сопровождаемая тотальной переоценкой всего прежнего пути развития, следствием чего становится деструктивная универсализация принципов национальной культуры, вульгарная диссолюция уникальности цивилизационного развития различных обществ.

Современный мир, со свойственным ему стремительным движением времени, являет собой полное отрицание традиционности как ценности и истины, вследствие чего социокультурная ситуация в современном российском социуме конца XX века — начала XXI века характеризуется особым состоянием господства культурной случайности, бездуховности, массовой культуры, прагматизма и тотального пессимизма, интенсивной редукцией прежних идеологических схем, стилей жизнеустройства и духовных принципов, деструкцией стабильности, надежности и прогнозируемости общественно-политического и социально-экономического развития общества в целом, фундаментальной сменой векторов, понятий и типов культурной эволюции общественной среды, что имеет своим продуктом распространение ситуации духовной неопределенности и дезориентации.

Детерминированность традиции социальными факторами имманентно обусловлена влиянием на нее старого и устоявшегося социокультурного опыта, что, в частности, В.В. Поченок назвал феноменальной особенностью традиции, приоритетность устоявшегося старого, и в силу чего следующим свойством традиции мы назовем ее консервативность [1].

Примечательно, что понятия «консерватизм» и «традиционализм» возникли в западной философии одновременно — в середине XVIII века как инструменты, отделяющие сферу социальных революций от тех сил, которые противостоят им, как инструменты контрреволюционных сил.

Наиболее распространено следующее определение консерватизма (от лат.

conservo — охраняю, сохраняю, от фр. conservatism) — совокупность разнородных идейно-политических и культурных течений, опирающихся на идею традиции и преемственности в социальной и культурной жизни [2].

Культурная традиция — это целостное, исторически сложившееся социальное явление, представляющее неотъемлемую часть национальной культурной среды, обеспечивающее непрерывность социокультурного развития, элементами которого является совокупность унаследованных, общепринятых, передаваемых преимущественно бесписьменным способом (устно, посредством примеров и символов) от поколения к поколению и воспроизводимых ей самой реально существующих и относящихся к культурной действительности обычаев, вкусов, догм, заклинаний, законов, знаков, знаний, значений, идеологий, идей, информации, искусства, культурных универсалий, манер, менталитета, мифологии, норм, морали, нравственности, нравов, образцов поведения, обрядов, отношений, правил, религии, ритуалов, символов, смыслов, стереотипов, суеверий, фольклора, ценностей, церемониала и языка.

Но при решении вопроса о взаимообусловленности консерватизма и культурной традиции само понятие традиции оказывается на пересечении с целым рядом общенаучных дефиниций, и сама собой встает проблема демаркации довольно смежных между собой понятий преемственности, наследия, социальной памяти и собственно традиции.

Преемственность есть имманентное объективное и закономерное свойство социокультурных процессов, выражающее внутреннюю диалектику развития. Реализуется преемственность именно в традициях, характеризует тенденции становления культурного наследия. То есть, по нашему убеждению, преемственность — это свойство социокультурного развития, традиция — это основной механизм реализации преемственности в социокультурном развитии, а культурное наследие — основная форма выражения как традиции, так и преемственности в процессе социокультурного развития.

Иными словами преемственность — философская категория, традиция — социальный механизм, культурное наследие — социальный институт. В традиции как и во всех прочих явлениях социальной жизни имеет место историческая связь между новым и старым, идет непрерывный процесс преемственности.

Если преемственность имеет своим предметом только системы и механизмы передачи историко-культурного опыта безотносительно к его содержанию, то предметом традиции становится более конкретное содержание социокультурных процессов, и в этом плане традиция — это более широкое понятие.

В то же время культурное наследие можно представить как результат материального и духовного производства предшествующего исторического развития общества. В этом плане понятие культурного наследия намного шире, чем понятие традиции. Кроме того, если представить наследие как результат социокультурного развития, то традиция в отличие от наследия — это реально действующий процесс развития и освоения культурного наследия.

Понятие социальной памяти включает в себя совокупность духовных ценностей, установок, социальных норм, передаваемых из поколения в поколение, то есть социальная память — это содержание культуры, и в том числе содержание традиции. Понятие социальной памяти не охватывает традицию как социальное явление целиком, так как не включает в себя механизмы воспроизведения, а выдвигает на первый

план только сохранение и удержание.

Рамки функционирования традиции не ограничиваются лишь духовной сферой общества, они охватывают социально-политическую, экономическую, бытовую и научную сферы — и именно наиболее ярким выражением традиции в политической плоскости является консерватизм.

Консерватизм представляет собой одновременно и сложившееся идеологическое направление, и политическую концепцию, и культурологический подход, но в первую очередь — это неотъемлемое свойство самой человеческой природы. Консерватизм всегда обусловлен противоречиями общественного развития, а именно — взаимопротивоположными тенденциями к обновлению и сохранению. Консерватизм — это неотъемлемое свойство общественной среды к стабилизации всякой институции и защиты ее от радикалистских нововведений.

Формы консерватизма многообразны, однако, как явление социальной жизни человека, консерватизм неизменно характеризовался приверженностью к сложившимся социальным системам, ценностям и нормам, неприятием революций и радикальных реформ, проистекающих из наиважнейшей его функции — сдерживания, предохранения общественных сфер в процессе их развития. В данном контексте консерватизм противостоит прежде всего не либерализации и не социализации, а, в первую очередь, радикализации.

Известная максима консерватизма, обозначающая его сущность, звучит: «Что можно не менять, менять не надо». Известна также и другая формула консерватизма: «консерватизм всегда пребывает в поисках меры, в то время как радикализм стремится к преодолению меры».

С точки зрения необходимости «здорового консерватизма» для любой системы, а тем более такой сложной и многоуровневой, как государство, власть практически всегда является сдерживающим началом, носителем консервативных идей.

Сам термин «консерватизм» возник приблизительно в одно время с такими дефинициями как «традиционализм», «модернизм» и был впервые введен в научную лексику Ф. Шатобрианом в качестве обозначения политических концепций аристократии периода Французской революции конца XVIII века (Э. Берк, Ж. де Местр, Л. Бональд).

Отношение к понятию «консерватизм» в отечественной науке всегда было различным. Так в дореволюционной историографии консерватизм рассматривался не как идейная система, а как правительственная политика и отождествлялся с реакционностью, что в свою очередь было обусловлено негативным отношением передовой русской общественности к охранительной политике Российской Империи, восторжествовавшей после событий 1 марта 1881 года.

Известный русский философ Н.А. Бердяев в статье «Нигилизм на русской почве» характеризовал консерватизм как идеологию, подавляющую носителя и творца всякой культуры — личность, и утверждал, что консерватизм нигилистичен по отношению к «...человеку и миру на почве религиозного отношения к Богу» [3]. «Истинный консерватизм, — писал он, — есть борьба вечности со временем, сопротивление нетленности гниению» [3].

Клинтон Росситер определял консерватизм как почитание умершей революции. «Консерватор, — писал Леонард Луис Левинсон, — это человек, который с надеждой смотрит в прошлое и сожалеет о будущем» [4].

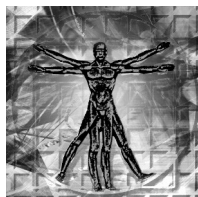
В общественных науках советского времени в работах С.Н. Валка, П.А. Зайончковского, Е. М. Брусникина, Ю.Б. Соловьева консерватизм по-прежнему рассматривался как реакционное, буржуазное, деструктивное явление, означавшее приверженность ко всему старому, отжившему.

Но ряд исследователей (Т.И. Филиппов, Г.Н. Лебедева и В.А. Гусев) высказывали смелую по своему времени мысль об историко-социальной обусловленности консерватизма как политической философии уравнивания различных политических сил в обществе.

Как отмечает Ш. Айзенштадт, консервативность традиции проявляется в ее стремлении к экспансии, происходящей как на структурном, так и на символическом уровнях социальной жизни, при этом консервативная составляющая связана с институционализацией традиции: «На структурном уровне она (экспансия) выражается в попытке изменить границы групп, организаций и социальных систем, во взаимодействии между этими границами и в возможности развития новых ресурсов и новых уровней структурной дифференциации. На символическом уровне она дана в комбинированной возможности расширения, рационализации и развития новых измерений человеческого существования и новых аспектов существующих измерений» [5].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поченок, В.В. Культурная традиция и сталинизм // Стиль и традиция в развитии культуры : сб. трудов / ЛГИК. — Л., 1989. — С. 27—37.
2. Всемирная история : энциклопедический словарь. — Л., 1986.
3. Каиров, В.М. Традиции и исторический процесс. — М. : Луч, 1994.
4. Антонов, А.Н. Преемственность и возникновение нового знания в науке. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985.
5. Айзенштадт, Ш. Революция и преобразование общества. Сравнительное изучение цивилизаций / Пер. с англ. А.В. Гордона. — М. : Аспект Пресс, 1999. — С. 207—208.



Методология историко-педагогического познания

Н.П. Юдина

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТРАДИЦИИ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТЫ)

О роли историко-педагогического знания для современной педагогики и образования уже не спорят: тот факт, что оно способствует их обновлению и развитию, не вызывает сомнения. История педагогики служит ориентиром для разработки критериев оценки современности с точки зрения соблюдения или нарушения исторической логики; знакомство с историческим прошлым полезно для прогнозирования траекторий развития образования. Это далеко не все возможные аспекты функционирования историко-педагогического знания, но даже столь ограниченное их перечисление показывает, как важно определение контрапунктов, в которых отчетливо звучат методологические мотивы истории педагогики.

Методологизация историко-педагогического знания происходит в поиске новых способов познания и презентации получаемых результатов. Напомним, что этот процесс активизировался в середине 90-х годов XX века; тогда были разработаны цивилизационный, парадигмальный, аксиологический подходы, которые легли в основу современной методологии историко-педагогической науки. Эти подходы были проанализированы нами в монографии «Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете постнеклассической рациональности» (Хабаровск, 2001). Названные подходы проявили органические связи между общенаучным и частнонаучным знанием, придавая истории педагогики черты, объединяющие ее с современной наукой в целом. Это, прежде всего, модус переходности: история педагогики, пребывая в состоянии неустойчивого развития, «выбирает» траекторию дальнейшего движения, стремясь соответствовать, с одной стороны, запросам ценностно-рациональной деятельности человека, с другой, обновляющимся социокультурным реалиям. Далее, историко-педагогическая наука осваивает нормы постнеклассической рациональности. Она обратилась к «человекообразному объекту», которым стал педагогический процесс в его кардинальном повороте к гуманизации и гуманитаризации; отказывается от позитивистской трактовки нового знания (новое как открытый ранее неизвестный факт) и переходит к кумулятивной концепции нового (новое — результат прохождения исследователя по новому пути позна-

ния).

Все это по-разному проявилось в названных подходах. Каждый из них обладает своей акцентуацией: цивилизационный подход связывает педагогическую реальность с культурным типом; аксиологический исследует механизмы отражения внешних социокультурных факторов в педагогическом сознании и влияние ценностей на педагогическую науку и практику; парадигмальный исследует логику развития педагогической реальности в единстве ее основных подсистем — теории и практики. Все подходы, независимо от того, какая конструкция является инструментом научного исследования: ценности, парадигмы, цивилизации, — показывают многомерность педагогической реальности; позволяют выявить синхронные и диахронные изменения в педагогике, создать ее целостный образ. Реконструкция историко-педагогического процесса происходит в контексте культурных типов и социальных детерминант. Среди факторов, объясняющих его закономерности и причины появления конкретных «сценариев», находят место личностно-психологические и мировоззренческие структуры (менталитет, традиции, стереотипы). Специальное изучение **традиции** в русле обозначенных подходов позволяет открыть механизмы накопления и трансляции историко-педагогического опыта, а сам опыт представить как политрадиционное пространство, поступательное развитие которого связано с возникновением и динамикой преемственных связей. Попытаемся доказать этот тезис, опираясь на авторскую концепцию педагогической традиции, изложенную в нашей монографии «Педагогическая традиция: опыт концептуализации» (М. ; Хабаровск, 2001).

Педагогическая традиция — это явление педагогической реальности, сущность которого определяет преемственная связь между элементами и/или качественными состояниями (этапами развития) педагогической реальности со свойственными ей представлениями о целях, задачах, сущности педагогического процесса, средствах и механизмах реализации цели; связь, формирующуюся в результате внешней (социально-культурной) детерминации в свете определенных ценностей; связь, обеспечивающую устойчивое развитие педагогической реальности.

Ее возникновение и существование обусловлено способностью человека и общества кумулировать накопленный опыт и транслировать его во времени и пространстве, приспособлявая к меняющимся историческим условиям. Традиция атрибутивная по отношению к реальности, поэтому педагогическая традиция неотторжима от педагогического процесса. Онтологию традиции как формы организации социальной материи раскрывают категории **преемственности** и **повторяемости**, указывающие на то, что в процессе исторической динамики происходит снятие, передача и воспроизводство значимого педагогического опыта, и категория **развития**. Последняя показывает, что педагогическая традиция меняется во времени. Это сложный и неоднозначный процесс, имеющий разные измерения. Традиция переживает зарождение, становление и угасание. Проходя эти этапы, она качественно меняется: старое вытесняется новым, происходит замещение существующей конструкции иным образованием (процесс смены традиций). На первых этапах развития происходит активное личностное освоение традиции, благодаря чему появляются и сосуществуют разные ее варианты. Все это означает, что педагогическая традиция одновременно обновляется, тиражируется и стареет. Она относительно завершена (дискретна) и не завершена (континуальна), всегда содержит устойчивое старое и изменчивое новое.

Конкретная педагогическая традиция появляется под воздействием социально-культурных (конкретно-исторических) и личностно-психологических факторов, на пересечении которых формируется культурное пространство, порождающее систему ценностей, идеалов и «социально-культурный заказ» педагогике. Эти элементы задают ориентиры для отбора и преемственности адекватных представлений о сущности педагогического процесса, его целях, средствах, практического педагогического опыта, то есть определяют ее содержание.

Модели содержания и ее структура, связи педагогической традиции с порождающим ее контекстом показаны нами на рисунках 1 и 2.

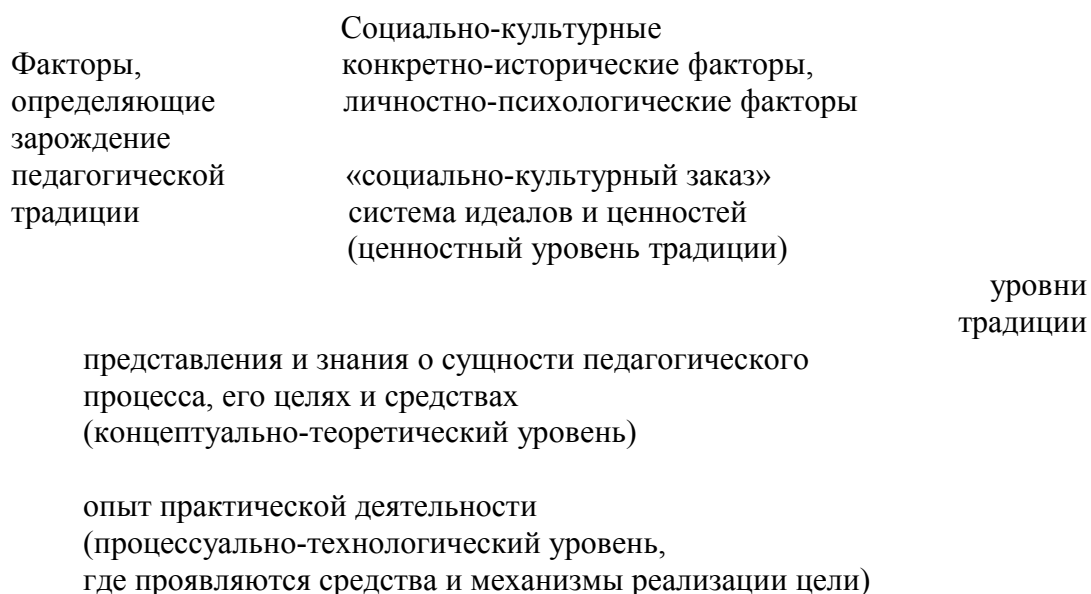


Рис. 1. Уровневая модель педагогической традиции

Из рисунка видно, что «здание» педагогической традиции содержит три взаимосвязанных «этажа», соответствующих педагогической аксиологии, теории и практике. Верхний «этаж» амбивалентен: он одновременно принадлежит и социокультурному контексту, и педагогической традиции. Здесь происходит трансформация внешних факторов в собственно педагогические за счет существующего единого культурного пространства и вживления в него субъекта педагогической традиции, каждый пласт которой состоит из разновозрастных и разнозначимых элементов.

Учитывая диалектику нового и старого в педагогической традиции, в ее структуре необходимо выделять «ядро», окруженное гибкой «периферией». «Оно» включает давно освоенный и признанный педагогический опыт и лидирующие представления современности; оно консервативно, а динамика его обнаруживается в пределах достаточно длительного временного отрезка. «Периферия» относительно легко подвергается изменениям, поэтому она заполняется новообразованиями, появляющимися в результате личностного освоения традиции или ее исторической дина-

МИКИ.

Рис. 2. Концентрическая модель педагогической традиции

Использование педагогической традиции в качестве инструмента историко-педагогического исследования предполагает разработку ее типологии. Историко-педагогическая эпистемология, которая сегодня начала разрабатываться (исследования В.Г. Безрогова, М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова), доказывает, что типология сложных объектов должна осуществляться на междисциплинарной основе, с учетом связей предмета исследования с социокультурными реалиями. Применительно к педагогической традиции эти положения имеют принципиальное значение: они указывают на то, что основания типологии могут лежать в культурном контексте, породившем педагогическую традицию, и должны отражать связь педагогической традиции и контекста, взятого в его историческом состоянии, основание должно вбирать в себя существенные характеристики педагогической реальности.

В содержании педагогической традиции элементом, способным удовлетворить этим требованиям, являются ценности. Мы предлагаем двухуровневую типологию педагогических традиций по ценностным основаниям.

Базовым основанием (основанием первого уровня) для дифференциации педагогических традиций выступает дуальная онтологическая схема, отражающая субъект-объектное деление мира. В педагогической реальности субъект и объект «человеко-размерны», поэтому онтологическая схема нагружается аксиологическими смыслами, отражающими ценностную значимость человека, включенного в педагогический процесс.

Анализ историко-педагогических явлений через призму базового основания позволяет внутри педагогической реальности выявить две сосуществующие ценностные доминанты. В первой человек выступает как ценность, субъект педагогической реальности (образовательной системы, педагогического процесса, педагогических отношений и т.д.). Во второй он предстает как объект, утративший самостоятельную ценность и переставший быть ценностью «для другого». На основе этих ценностных доминант возможно выделение двух базовых педагогических традиций:

гуманистической и авторитарной (мы воспользовались понятиями, которые укоренились в педагогической лексике и не раскрываем их педагогическое содержание). Всеобъемлющий масштаб ценностного основания — человек — позволяет их называть метатрадициями.

Второй уровень дифференциации происходит в пределах метатрадиции. Сегодня вполне объясним интерес к гуманистической педагогике. В ее недрах сосуществуют несколько типов преемственных связей, порождающих самостоятельные традиции. Их конкретизации служат ведущие коммуникации человека, придающие особый смысл ему и его жизни: «Я» — абсолют, «Я» — культура, «Я» — общество, «Я» — профессиональная деятельность, «Я» — «Я». Обретя ценностное выражение, они становятся основанием для таких традиций:

- гуманистическая религиозная (по отношению к отечественной культуре — гуманистическая христианская (православная) педагогическая традиция), где ценностью выступает человек как божественное творение, которому открывается его предназначение; педагогический процесс помогает в выявлении предназначения и духовном восхождении;
- гуманистическая культурологическая: человек есть носитель культуры, а педагогический процесс — процесс инкультурации и культурной идентификации;
- гуманистическая демократическая: человек — субъект общественных отношений, часть социального целого, связанная с целым паритетными отношениями, а педагогический процесс — средство воспитания гражданской и социальной ответственности;
- гуманистическая прагматическая, которая ориентирована на человека «трудящегося», приносящего пользу своей практической деятельностью, а педагогический процесс — средство социализации;
- гуманистическая индивидуально-личностная: человек как неповторимая индивидуальность, постигающая себя и свое бытие, а педагогический процесс как средство выявления и становления индивидуальности.

Педагогическая традиция, отнесенная к определенному типу, может стать и объектом специального изучения, и инструментом. В любом случае исследователю предстоит совершить ряд «шагов», последовательность которых определена природой, содержанием и структурой педагогической традиции, закономерностями ее возникновения и распространения.

- Определение объекта исследования: выбор конкретной традиции, вызывающей интерес исследователя.
- Аксиологический анализ массива историко-педагогического знания в контексте истории и культуры.
- Выявление веера педагогических концепций и теорий, непосредственно или опосредованно отражающих ценностный инвариант; формулирование концептуального инварианта исследуемой традиции.
- Анализ образовательной практики, воплощающей ценностный и концептуальный инварианты.
- Моделирование инварианта исследуемой традиции.

В такой логике мы изучали *гуманистическую демократическую традицию отечественной педагогики*. Приводим краткое описание ее ядра, реконструирован-

ное нами на основе исследования педагогической мысли последней трети XIX века, когда эта традиция обрела свое концептуальное и процессуальное выражение. Эта традиция, ее содержание и динамика описаны нами в монографии «Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике (70-е годы XIX века — начало XX века)» (Хабаровск, 2002).

Педагогические ценности распределялись по трем центрам. Первый создавали категории «человек» и «жизнь», которые «притягивали» к себе понятия, называющие личностные и гражданские характеристики человека: нравственность, совесть, самоотречение, самосовершенствование, любовь, духовность, служение, патриотизм, воля и готовность к практическому делу, полезная деятельность, гражданский и общественный долг, труд. В совокупности они передают представление об идеале человека, готового к «истинно человеческой жизни». Это этико-педагогические ценности. Второй центр создавали понятия «школа» и «образование». В его пределах нашли место категории, относящиеся к школе как социальному институту и школе как культурному феномену. Это политическая автономия и доступность, польза школы для общества и человека, ее предназначение осуществлять преемственные связи между поколениями, быть проводником национальной и общечеловеческой культуры, воспитывать «общественного деятеля». Это социально-педагогические ценности. Третий центр создавало понятие «учитель». В него вошли категории и первого и второго ряда, но уже в ином смысловом преломлении — как профессиональные и личностные представители социальной группы. Это профессионально-педагогические ценности.

Концептуально-теоретическую составляющую традиции очерчивают несколько основных положений. Объектом педагогической мысли выступало образование, цель и назначение которого — воспитание человека, соответствующего идеалам времени. Путь для достижения цели указывало обучение, в котором уравновешены познавательная, развивающая и воспитывающая компоненты. Механизм познания, развития и воспитания раскрывала психология, поэтому существенным признаком теоретико-концептуальной составляющей была интеграция педагогики и психологии, и как следствие — высокая насыщенность педагогических работ психологическими понятиями. Уровень психологизации педагогической мысли отражает уровень развития науки: педагогика использовала концепции, объясняющие механизмы познания, и, как следствие, рационализировала процесс воспитания, объясняла и выстраивала его как цепь процессов и состояний: ощущение — представление — понятие — нравственное понятие — чувство — воля.

Процессуально-технологическая составляющая разрабатывалась в преподавании отдельных предметов. Обусловленный ценностями и концептуальными представлениями, он предстает как поиск педагогических средств, среди которых главнейшими были содержание и методы обучения. Согласно требованиям, предъявляемым к школе, содержание должно было обеспечить приобщение ребенка к национальной культуре и в то же время обладать практической значимостью, поэтому оно строилось «от жизни», а основным компонентом содержания, который мог придать всему обучению заверченный характер, рассматривался родной язык и грамота (славянская и русская). При отсутствии теории методов обучения в качестве многофункциональных средств обучения в эмпирическом поиске разрабатывались оригинальные дидактические единицы — «объяснительное чтение», «беседы». Их реализация

предполагала высокую познавательную активность со стороны ученика и опору на «труд». Для демократической педагогической традиции важно превращение труда в педагогическую ценность и педагогическое средство.

Реконструированное ядро включает в себе критерии для оценки современности, о чем мы говорили выше. Покажем один из вариантов прикладного его использования. Нами построена матрица для анализа педагогических явлений в свете гуманистической демократической традиции отечественной педагогики (табл. 1).

Таблица 1

Матрица для анализа педагогических явлений

<i>Составляющие</i>	<i>«Ядро» гуманистической демократической традиции</i>	<i>Параметры анализируемого явления</i>
Ценностная составляющая гуманистической демократической традиции Доминанты: человек и его жизнь; человек — общество	<i>Этико-педагогические ценности:</i> нравственность, совесть, самоотречение, само совершенствование, любовь, духовность, служение, патриотизм, воля и готовность к практическому делу, полезная деятельность, гражданский и общественный долг, труд.	
	<i>Социально-педагогические ценности:</i> автономия и доступность, польза школы для общества и человека, ее способности осуществлять преемственные связи между поколениями, быть проводником национальной и общечеловеческой культуры, воспитывать «общественного деятеля».	
	<i>Профессионально-педагогические ценности:</i> учитель как носитель национальной и общечеловеческой культуры.	
	<i>Педагогический идеал:</i> автономный педагогический процесс	

<p>Концептуально-теоретическая составляющая</p>	<p><i>Объект</i> педагогической мысли — образование в его <i>педагогической сущности</i>. <i>Сущность</i> образования раскрывается в определении его социальной роли: в воспитании человека, соответствующего идеалам времени. <i>Путь</i> достижения цели — целостный педагогический процесс, обеспечивающий воспитание и развитие ребенка, его «вочеловечение». <i>Теоретическим основанием</i> педагогической рефлексии выступает антрополого-педагогическое знание; предполагает интеграцию педагогики с другими областями знания о человеке (физиология, анатомия, гигиена, психология, социология, культурология, философия)</p>	
---	---	--

Продолжение таблицы 1

<p>Процессуально-технологическая составляющая</p>	<p>Постановка и теоретическое обоснование вопросов содержания, методов обучения, форм организации педагогического процесса, обеспечивающего приближение к идеалосообразной цели; реализация принципа «от жизни»; ориентация на природную активность ребенка (опора на труд) в конструировании педагогического процесса</p>	
---	--	--

При ее помощи сделан аксиологический анализ основных документов, отражающих политику государства в области образования. Выявленные ценностные доминанты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Ценностные доминанты в области образования

<i>Источник</i>	<i>Этико-педагогические ценности</i>	<i>Социально-педагогические ценности</i>	<i>Профессионально-педагогические ценности</i>
Традиция	человек, жизнь, общество	социально-культурная значимость школы	Учитель как носитель национальной и общечеловеческой культуры
Закон об образовании (1995)	личность, государство, общество	правовая обеспеченность образования	
Национальная доктрина образования РФ	человек, активно реализующийся в социально-культурном про-	образование как сфера социально-экономического строительства	Учитель — профессионал, обеспечивающий каче-

(2000)	странстве		ство образования, на-целенный на результат, прогнози-руемый и ожидае-мый государ-ством
Концепция модернизации российского образования (2002)	физически и психически здоровый член общества, осознающий свои потребности и возможности	наукоемкая сфера производства, обеспечивающая экономический рост страны	

Сравнение аксиологических рядов позволяет выявить некоторые тенденции. В общественном и государственном сознании происходит изменение национальных педагогических ценностей, этико-педагогические ценности постепенно замещаются социальными, а «предметом воспитания» становится человек, реализующийся в социальном пространстве (субъект, личность). Детство и юность — периоды, на которые «выпадает» приобретение образования, рассматривается временем активной социализации. Образование становится, в первую очередь, средством социальной адаптации; второстепенной делается его способность быть местом культурной идентификации человека, его целостного становления. Воспитывающий потенциал образования размывается. Превращенное в инструмент социализации в обществе с рыночными отношениями, оно не всегда сохраняет за собой право быть местом формирования нравственности, кумуляции и распространения национальных ценностей.

На основе выявленных тенденций могут быть построены и прогнозы, но это не является задачей данной статьи.

Итак, история педагогики — неисчерпаемый кладень ценного педагогического опыта, который предстоит открыть заново, «расшифровать» и сделать доступным для педагога-теоретика и практика. И сделать это можно, обратившись к национальным педагогическим традициям.



Культура профессиональной подготовки учителя

Л.К. Гребенкина

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА

В современных условиях особое значение придается укреплению научно-исследовательского потенциала высших учебных заведений, усилению интеграции науки и образования, превращению вузов в исследовательские центры. Именно университеты являются основной базой развития фундаментальной науки, создания научных школ самых различных направлений, составляющих целостную систему образования каждого конкретного учебного заведения.

Развитие высшей школы невозможно без апробирования новых идей, инновационных подходов, моделей, педагогических технологий, без совместной работы ученых, педагогов-практиков, студентов. Каждая инновация требует апробации, проверки временем. Создание нового опыта, поиск оптимальных решений осуществляется в ходе учебной, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности вуза, каждого факультета, той или иной кафедры.

Научно-исследовательской, опытно-экспериментальной считается деятельность, основанная на научном анализе существующей теории и практики образования, направленная на создание условий для эффективной реализации социально-педагогических инициатив с целью развития образовательного учреждения или отдельного его подразделения.

Составной частью профессиональной подготовки будущего педагога, специалиста в течение всего времени обучения в вузе является учебно-исследовательская (УИРС) и научно-исследовательская работа (НИРС). Включение студентов в учебно-воспитательную, научно-исследовательскую, самостоятельную и внеаудиторную деятельность в педагогическую практику предусматривает не только решение воспитательных, обучающих и развивающих задач, но и вооружает их знаниями и умениями особенностей научного познания, комплексной методикой исследования, организации опытно-экспериментальной работы, изучения и обобщения передового педагогического опыта. Кроме того, виды этой деятельности предполагают целенаправленное, систематическое, активное участие студентов в исследовательской деятельности, вооружение их технологией научного поиска, творческого подхода к исследованию педагогических проблем. Это способствует развитию у студентов таких качеств

и психических свойств, как логическое мышление, память, наблюдательность, воображение, интуиция, способствует совершенствованию научных интересов, творческих способностей, исследовательских и рефлексивных умений, самостоятельности суждений и выводов. Каждый из перечисленных компонентов деятельности является необходимым для научного поиска, организации самостоятельного исследования. В ходе научной работы студент знакомится с методологией педагогического исследования, овладевает приемами теоретического мышления, которое опирается на анализ и синтез, индукцию и дедукцию, сравнение и сопоставление, систематизацию и классификацию изучаемых явлений.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ГОСВПО) определяет наряду с обязательным минимумом содержания образования подготовки специалистов и региональный компонент, учитывающий специфику развития региона, культуру, национальные особенности населения, проживающего на его территории. В структуре регионального компонента предусматривается общая характеристика деятельности выпускника вуза в регионе, требования к уровню его подготовки и минимум содержания образовательной программы с учетом специфики отдельных учебных дисциплин.

Содержание и структуру регионального компонента при разработке учебных программ и планировании научно-исследовательской работы по педагогическим специальностям определяют кафедры. Например, при разработке содержания регионального компонента кафедра педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина предусматривает разносторонние знания, учитывающие историю и особенности развития г. Рязани и Рязанской области, ее культуры, образования, национального состава населения, партнерских связей, сотрудничество и взаимодействие с социокультурными учреждениями. Было составлено и апробировано 12 программ курсов по выбору, ведущими из них являются: «Гуманизация образования: теория и опыт», «Педагогика творчества», «Музейная педагогика», «Этнопедагогика», «Семьеведение», «Педагогика лета», «Педагогика туристско-краеведческой работы в школе», «Методика воспитательной работы в детских объединениях». При разработке программ учитываются следующие принципы: региональность, научность, связь теории с практикой, интегративность, инновационность, креативность, системно-деятельностный подход, культурологическая, краеведческая и личностно-ориентированная направленность. Содержание каждой программы предусматривает использование краеведческого материала: исторического, географического, литературного. Так, целью программы «Педагогика туристско-краеведческой работы в школе» (автор-составитель старший преподаватель кафедры С.В. Мурыгин) является знакомство студентов с основами краеведения и туризма, использование этих знаний в работе с детьми в школьных и внешкольных учреждениях с целью гражданского и патриотического воспитания. В программу включены такие темы, как «Краеведческие возможности города Рязани и Рязанской области», «Рязанские достопримечательности». В них содержатся важные исторические сведения о Рязанском крае, его историко-архитектурных ценностях и связанные с ними люди и события, интересные природные места (например, усадебно-парковая культура Рязанского края, Рязанская Мещера — Солотча), знатные земляки, рязанцы-краеведы, музеи Рязани и Рязанской области, туристические маршруты. Интересно представлен материал о древнейшем русском городе, истории его возникновения, развития и защиты от нашествия татар; о великом князе Олеге Рязанском; архитекту-

ре губернской Рязани; Рязанском кремле; улицах и парках; деятельности меценатов по благоустройству города; представлена современная Рязань.

При реализации регионального компонента в учебном и научном исследовании принимают участие в равной степени как преподаватели, так и студенты, которые занимаются активно научной работой на кафедре. Проводятся спецсеминары по введению в научное исследование, создаются научные кружки и исследовательские группы, экспериментальные объединения при школах, организуются традиционные научные студенческие конференции, смотры и конкурсы педагогического мастерства, круглые столы, выставки, публикуются результаты научных исследований. С наиболее способными студентами проводится групповая и индивидуальная работа. Конкретные результаты научного поиска они оформляют в виде рефератов и творческих заданий, научных работ различного уровня (курсовые, дипломные и конкурсные работы, статьи, доклады и тезисы сообщений).

Рассмотрим назначение, сущность, методику подготовки и процедуру представления (презентацию) основных форм учебного и научного исследования студентов с учетом регионального компонента, начиная с I курса.

Студенты-первокурсники занимаются научным поиском во время учебного процесса, в кружках и исследовательских группах, где знакомятся с методикой научной работы. Они приобретают элементарные исследовательские умения (как подготовить доклад, написать сочинение, провести анкету, беседу или интервью с учащимися, учителями, родителями, как изучить и обобщить передовой педагогический опыт, представить результаты работы и т.п.). При изучении курса «Введение в педагогическую деятельность» каждый студент самостоятельно готовит реферат или творческое задание. Тематика их, как правило, включает анализ деятельности и обобщение опыта педагогических коллективов и учителей школ, у которых они учились. Воспоминания или непосредственные контакты со своими учителями оцениваются студентами с позиций будущего педагога. Другими источниками получения информации о педагогической деятельности учительства Рязани являются библиотека и музей истории образования РГУ. Выполняя рефераты или творческие задания, например, об истории развития педагогического образования, о личности и деятельности конкурсов-участников «Учитель года» России и Рязанской области, студенты обращаются к архивам и экспонатам музея, представляя свои исследования в форме рефератов, эссе, тезисного описания ведущих теоретических идей. Это могут быть буклеты, доклады, газеты, методические разработки с таблицами, схемами, диаграммами и т.п. Внешнее оформление творческого задания, как правило, предусматривает художественное исполнение, соответствующее теме и фантазии автора. Итогом такой работы является презентация, защита реферата или творческого задания.

На втором — третьем годах обучения при изучении курсов «Теория и методика воспитания», «Социальная педагогика» студенты выполняют более сложные задания, предусматривающие исследования конкретных направлений воспитания и обучения детей в образовательных учреждениях г. Рязани и Рязанской области по региональной тематике. Основными источниками информации и базой исследования являются образовательные учреждения, библиотеки, музеи, театры и т.п. Традиционно проводятся учебные занятия, конференции, экскурсии, встречи в историко-архитектурном музее-заповеднике «Рязанский кремль», художественном музее, музее истории молодежного движения, школьных музеях, кукольном и драматическом театрах, центрах детского творчества. В процессе подготовки к учебным занятиям студенты

получают задания исследовательского характера, например, выявить воспитательные возможности конкретного образовательного учреждения, изучить и обобщить в этом направлении их опыт деятельности. Так, например, при изучении курса «Социальная педагогика» студентам предлагается разработать творческий проект «Социокультурные объекты г. Рязани» или карту образовательно-воспитательного пространства Советского, Октябрьского, Московского, Железнодорожного округов города.

Изучая курс по выбору «Музейная педагогика», большинство студентов смогли получить необходимую информацию о музеях города и Рязанской области, а затем применить ее в своей практической работе. Многие из них, участвуя в поисковой деятельности, смогли обобщить интереснейший опыт районных музеев области. Так, например, группа студентов третьего курса факультета истории изучила в 2004 году деятельность Рыбновского краеведческого музея. В описании, а затем и защите творческого задания они особое внимание уделили сотрудничеству музея со школами района. Для учащихся на его базе в 2001/02 учебном году было подготовлено и проведено 34 урока по краеведческой тематике, например: «Битва на Воже», «История Рыбновского района», «Рыбное вчера и сегодня», «Этнография. Быт и материальная культура XIX века», «Рыбновскому ученому Б.С. Шустову — 100 лет», «Мастера прикладного творчества Рыбновского района», «Русский народный костюм», «Рыбновской средней школе — 65 лет», «40-летие районного центра Рыбное».

Несколько лет подряд студенты четвертого курса факультета истории и международных отношений РГУ Подкидышев Александр и Щевьев Анатолий исследуют проблему патриотического воспитания учащихся средствами исторического краеведения. Ими уже опубликовано около 10 публикаций. Для учащихся школ они подготовили и описали технологию презентации документального фильма «Генерал на белом коне», в котором рассказывается о жизни и деятельности нашего земляка, великого русского полководца и общественного деятеля. В сюжет фильма включены фрагменты экскурсии по музею Михаила Дмитриевича Скобелева, созданному в его родовом имении — селе Заборово Новодеревенского района Рязанской области. Затем авторы разработали серию документальных фильмов (всего 12), посвященных достопримечательностям города Рязани. В первый блок входят слайд-фильмы, посвященные архитектурным памятникам рязанской земли. Фильмы второго блока посвящены выдающимся личностям, знаменитым людям — уроженцам Рязанщины.

Оценивая значимость своей исследовательской работы, они пишут: «Хочется отметить, что данный комплект фильмов имеет образовательную, воспитательную и развивающую значимость, предназначен в первую очередь для детей разного возраста, живущих в области или в других регионах страны и зачастую не имеющих возможности приехать и осмотреть все достопримечательности центра нашего родного края».

На четвертом — пятом годах обучения студенты выполняют курсовые и дипломные работы, используя при этом комплексную методику исследования: самостоятельное изучение и анализ литературы по проблеме, работа над архивными источниками, наблюдение за работой учителей, учащихся, эксперимент, изучение и обобщение передового педагогического опыта. Как правило, студенты изучают и обобщают опыт творчески работающих педагогических коллективов, учителей — мастеров педагогического труда. Преподаватель вуза выступает в роли научного руководителя или консультанта. Студенты получают соответствующие задания для

разработки курсового или дипломного проекта, включаясь в исследовательские коллективы школы и вуза. Студент-исследователь, обобщающий опыт работы школьного коллектива, администрации школы, отдельного учителя, классного руководителя разрабатывает рекомендации по совершенствованию учебно-воспитательного процесса. Так, Афанасова Любовь, выпускница факультета истории 2005/06 учебного года, исследуя особенности учебно-воспитательного процесса и обобщая опыт русской классической школы № 7 г. Рязани, описала региональный компонент предмета «Рязановедение» и модули ряда учебных предметов, в частности, в курсе биологии модули — «Флора и фауна Рязанского края», «Жизнь и деятельность И.П. Павлова»; в курсе химии — «Нефтепереработка в Рязани», в курсе технологии — «Техника рязанской вышивки», в курсе ИЗО — «Народные промыслы в Рязанской области», в курсе физкультуры — «Слава рязанского спорта» т.д.

В своей отчетной документации студенты выделяют наиболее продуктивные формы исследовательского характера для своей профессиональной деятельности. Они отмечают значимость научно-поисковых практических занятий в театрах и музеях, уроков и воспитательных мероприятий в школах, самостоятельной работы с музейной документацией и письменными источниками, экскурсий, занятий по моделированию объектов воспитания, всевозможные конкурсы, смотры, олимпиады, интеллектуальные игры и марафоны, аукционы идей, круглые столы,

Таким образом, использование национально-регионального компонента в преподавании педагогических дисциплин помогает в становлении педагога-профессионала, способного применять краеведческий материал не только непосредственно в своей педагогической деятельности, но и стать участником исследовательского процесса, проектировщиком образовательных программ, нацеленных на формирование гражданина и патриота своей страны, ответственного за свою малую родину.

Н.В. Мартишина

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА СТАНОВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Мы рассматриваем творческий потенциал личности педагога как многозначную и динамичную характеристику, включающую три дополняющие друг друга компонента — ценностный, когнитивный, деятельностный. Он влияет на отношение педагога к жизни, гуманность, творческий характер и успешность его деятельности. В содержание каждого из названных компонентов входят специфичные, присущие именно педагогической профессии черты.

Мы говорим о становлении творческого потенциала личности педагога неслучайно. Категория «становление» отражает изменчивость вещей и явлений, их непрерывный переход, превращение одного в другое. Используя данную категорию для обозначения процессов, происходящих с людьми или отдельно взятым человеком, мы отмечаем ее соответствие субъектной позиции личности. Именно становление предполагает осмысление индивидом собственной жизни и деятельности, активиза-

цию им всех своих внутренних резервов, осозанный выбор стратегии самосоздания и творческое использование обстоятельств бытия с целью интенсивного саморазвития и самосовершенствования. Становление — сложный, многоплановый процесс развития личности, определяемый ценностно-смысловым содержанием «Я-концепции» и индивидуальной оценкой (интерпретацией) внешних обстоятельств. В то же время это и процесс развития отдельных суть образующих составляющих личности, например таких, как потенциал или направленность.

Процесс становления творческого потенциала личности педагога будет более эффективен при реализации следующих взаимосвязанных психолого-педагогических условий: осознание личностью творческого смысла педагогической профессии; использование рефлексии в процессе личностного и профессионального становления; проектирование и организация образовательного процесса на основе личностных и профессиональных ценностей, определенных гуманистической и творческой парадигмами; широкое использование в образовательной практике креативного подхода; стимулирование активности, самостоятельности, внутренней свободы; насыщение творчеством образовательно-воспитательного пространства личности педагога. В настоящей статье мы остановимся на рассмотрении последнего из названных условий.

Образовательно-воспитательное пространство личности педагога можно рассматривать в двух взаимодополняющих друг друга ракурсах — общечеловеческом и профессиональном. В общечеловеческом плане — это среда, способствующая гармоничному развитию личности. В плане профессиональном — среда, обеспечивающая осмысленный выбор профессии, разноплановую специализированную подготовку и дальнейшее постоянное совершенствование в избранной сфере деятельности. Структурно образовательно-воспитательное пространство личности педагога представляет сложное соединение нескольких самостоятельных многомерных пространств (пространство семьи, пространство образовательного учреждения, социальное пространство). Каждое из них есть единство материальной и нематериальной составляющих. К первой следует отнести памятники истории и архитектуры, специализированные учреждения, особенно учреждения культуры и образования, жилые дома, предметы культуры, быта, профессиональной деятельности и т.д. Вторая составляющая — это люди, их ценности, общение и отношения, морально-психологическая атмосфера, традиции, особенности жизнедеятельности и т.д. Сами пространства, их отдельные элементы, особенности взаимодействия, направление, интенсивность и степень влияния друг на друга и на человека меняются в течение всей его жизни, что придает дополнительную трудность анализу и оценке образовательно-воспитательного пространства личности в целом.

Важной характеристикой образовательно-воспитательного пространства личности педагога выступает его педагогический потенциал, под которым мы понимаем совокупность возможностей окружающей среды, связанных с профессиональным становлением, развитием и саморазвитием педагога. Идеи педагогического потенциала среды, соотносятся с нашим представлением структуры образовательно-воспитательного пространства личности, развиваются В.А. Козыревым. По его мнению, *педагогический потенциал* является интегративным понятием и представляет собой единство, а не механическую сумму или простой набор компонентов.

Структурными частями педагогического потенциала окружающей среды являются: личностные, материальные, духовные и структурные возможности.

Личностные возможности педагогического потенциала среды — это возможности людей, которые специально или неосознанно занимаются педагогической деятельностью, и людей, которые дополнительно могут быть привлечены для этих целей.

Материальные возможности — это вещественные компоненты среды. Условно их можно разделить на две группы:

Вещественные компоненты среды, специально созданные и предназначенные для каких-либо педагогических целей (школы, внешкольные воспитательные учреждения, их оборудование и т.д.), и компоненты, имеющие другое назначение, но в ряде случаев выполняющие педагогические функции (кинотеатры, жилые здания, устройство дворов, даже мебель, одежда, бытовая техника, украшения и т.п.). Эти компоненты также содержат в себе воспитательные (не всегда осознаваемые человеком) возможности и вызывают определенные настроения, отношения у людей, которые ими пользуются.

Природные компоненты, которые предполагают использование воспитательного влияния естественной природы ... и природы, существование и формирование которой происходит при прямом участии человека.

Духовные возможности среды обитания составляют неовещественные элементы социальной среды: идеологическая, культурная, нравственная, психологическая атмосфера, складывающаяся на основе взаимодействия самых различных факторов (общественное сознание на макро- и микроуровне, нормы и правила, которые регламентируют поведение людей, знания, национальные традиции, обычаи, праздники, характер направленности и степень доступности литературы, искусства, психологический климат в микрогруппах и т.д.).

Структурные возможности включают способы и формы организации людей, которые предназначены для того, чтобы, связывая воедино человеческие, материальные и духовные педагогические возможности среды, направить их на решение различных педагогических задач» [3, с. 272—274]. На становление творческого потенциала личности педагога влияет любая из четырех названных частей педагогического потенциала среды (влияние этих частей отличается по интенсивности, частоте воздействия, результату) и все они вместе в своем единстве. В свою очередь, на степень подобного воздействия оказывает влияние пол и возраст человека, его индивидуальные психологические особенности, воспитание и обучение, осознание и прогнозирование им перспектив собственного развития и целый ряд иных субъективных и объективных факторов.

Определяя образовательно-воспитательную сферу личности как совокупность трех пространств (семьи, образовательного учреждения и социума), мы не случайно на первое место поставили *пространство семьи*. У А.Н. Острогорского есть такие строки: «Жизнь семьи тем и сильна, что впечатления ее постоянны, обыденны, что она действует незаметно, укрепляет или отравляет дух человеческий, как воздух, которым мы живы». А В.А. Сухомлинский отмечал, что «семья — это первичная среда, где человек должен учиться творить добро» [6, с. 472]. Семья относится к группе микрофакторов социализации и воспитания личности и выступает персональной средой ее жизни и развития. Она обеспечивает физическое, эмоциональное, умственное и социальное развитие, психологическую идентификацию с полом, овладение человеком социальными нормами и ролями, формирование его ценностных ориентаций. «Ценности и атмосфера семьи определяет и то, насколько она становится средой

саморазвития и ареной самореализации ее членов, возможные аспекты и способы того и другого» [5, с. 93]. Семья накладывает отпечаток на становление потенциала (интеллектуального, коммуникативного, творческого) любой личности, независимо от ее будущей или настоящей профессиональной принадлежности. Именно здесь она получает первое представление о творчестве, начинает развивать свои способности, воображение, овладевает культурой поведения, общения, речи, расширяет свой кругозор и др. И для зрелого человека семья продолжает оставаться источником его творческого самочувствия, энергии, жизненных преобразований. Под влиянием семейного уклада и положенных в его основу ценностных и действенно-практических установок, реакций и оценок семьей конкретных действий личности складывается ее индивидуальный стиль жизни и деятельности, уровень притязаний, жизненные и профессиональные планы и пути их воплощения в реальность. Семейные победы, радости, волнения, стрессовые ситуации, конфликты, болезни, недостаток или переизбыток любви, эмоциональной сопричастности и прочее могут определить характер творчества личности, ее творческую позицию и способы существования в творчестве. Творчество индивида может стать продолжением семейных творческих традиций, откликом на происходящее в семье, даром семье за проявленные к нему внимание и заботу, попыткой выхода за рамки обыденного и серого, вариантом компенсации неудовлетворенности в семье успехом в какой-либо иной сфере, способом самосохранения и т.д. Известны случаи переплетения этих позиций, а также случаи полного размежевания личности с семьей ради собственного творчества, творческой самореализации.

Для становления творческого потенциала личности педагога огромную роль приобретают *образовательно-воспитательные пространства тех учреждений образования, в которых он учился в разные годы, и тех образовательных учреждений, которые связаны с его собственной профессиональной деятельностью*. На разных этапах жизни они способствовали и продолжают способствовать его профессиональному самоопределению, профессиональной подготовке и совершенствованию. Подобные пространства предполагают проектирование, создание и развитие педагогически воспитывающей, культуротворческой среды, обеспечивающей взаимосвязь воспитательного процесса с учебной и научной работой, системой внеаудиторной деятельности, психолого-педагогические условия для гармоничного развития личности педагогов и их воспитанников [2].

В пространстве образовательного учреждения нет второстепенных деталей. Огромную роль играет внешняя сторона — здание; достаточное число комфортабельных учебных аудиторий, мест для воспитательных дел и отдыха, служебных помещений; обстановка и эстетический порядок; музей образовательного учреждения; портретная галерея лучших педагогов, сотрудников, учащихся; выставки-демонстрации собственных достижений; современная материально-техническая база; творчески освоенная коллективом микросреда и пр. Пронизанные идеями красоты, вкуса, бережного и творческого к себе отношения, они плодотворно влияют на гармоничное развитие личности. Однако для большинства детей, подростков и взрослых еще более значимую роль в их творческом становлении играют те, кто составляет коллектив учреждения, их личная и профессиональная культура, особенности общения и характер отношений, психологический микроклимат, педагогическое мастерство и творчество педагогов, традиции и инновации в организации учебно-воспитательного процесса и др.

Создание коллектива единомышленников, содружества людей, объединенных

одной целью, строящих свою деятельность на основе принципов гуманизма, демократизма, творчества является одной из важных задач, стоящих перед руководством образовательного учреждения, руководителями отдельных его подразделений. Существенным показателем является атмосфера сотрудничества и сотворчества. Д. Рескин в свое время заметил: «Мы должны всегда стараться отыскивать не то, что нас отделяет от других людей, а то, что у нас с ними общего» [6, с. 320]. Сотрудничество подразумевает межличностные связи, которые часто носят диалогический характер. Диалог в педагогическом процессе не только устанавливает гуманистический тип связи, осуществляя субъект-субъектное взаимодействие, но и выступает средством самосовершенствования участников данного процесса и конкретной формы организации деятельности. Диалогичность взаимодействия требует достижения соучастия — эмоционального действенного включения в дела другого человека, активной помощи, сочувствия, сопереживания, сострадания к удачам и неудачам других. Таким образом, мы видим, что диалогичность взаимодействия напрямую связана с проявлением эмпатии в межличностных отношениях. Кроме того, в процессе сотрудничества у индивида появляются дополнительные возможности для развития сознания — способности воспринимать мир таким, каков он есть на самом деле. Проявление сотрудничества и сотворчества должно быть не единичным, необходимо, чтобы оно пронизывало весь учебно-воспитательный процесс. Поэтому важно, чтобы данные принципы, наряду с принципами целенаправленности и системности, целостности, интеграции и преемственности, гуманизации и демократизации, индивидуально-личностной и деятельностной направленности, мобильности легли в основу жизнедеятельности образовательного учреждения.

Мы уже отмечали, что большое значение для творческого становления педагога и наиболее полной реализации его личности имеет психологический микроклимат, царящий в педагогическом коллективе. Настоятельным требованием сегодняшнего дня является создание подлинно духовно-нравственной атмосферы, основанной на гуманности отношений. «Взаимное понимание и доверие, уважение и искренность, ответственность и требовательность... — такова основа гуманных отношений, которая должна определить технологию и логику учебно-воспитательной работы» [1, с. 6]. Кроме того, эта атмосфера должна быть наполнена духом творчества. Есть много факторов, влияющих на творческую насыщенность микроклимата. Назовем некоторые из них: преобладание в составе педагогического коллектива творческих специалистов; общность творческих поисков его членов; обмен мнениями и творческими наработками, деловые споры, педагогические дискуссии с целью творческого обновления профессиональной деятельности; признание успехов и демонстрации достижений каждого; удовлетворенность работой.

Еще более сложным по своей структуре является *социальное пространство*. Если применить к его анализу подход, в свое время предложенный А.В. Мудриком для градации факторов социализации личности, то следует выделить четыре подструктуры: микро-, мезо-, макро- и мегапространство.

Микропространство характеризуется близостью и прямым влиянием на конкретного человека. Мы вычленили из него пространство семьи и пространство образовательного учреждения, придав им статус самостоятельных единиц, для того, чтобы подчеркнуть их значимость для развития личности и ее профессионального становления. Вместе с тем, состав этого пространства представлен еще и значительным количеством людей, которые на разных этапах жизни человека входят в орбиту

его непосредственных контактов, различными сопричастными ему объединениями и организациями, освоенной средой. Именно отличие микропространств разных личностей друг от друга во многом определяет кардинальную разницу их человеческих и профессиональных судеб.

Мегапространство предполагает планетарный охват, а в контексте рассмотрения вопроса о становлении творческого потенциала личности педагога мы особо отмечаем такую его характеристику, как мировое образовательное пространство. Благодаря современным средствам коммуникации мир настолько уплотнился, что нет ничего удивительного, что события, происходящие в самых удаленных уголках Земли, оказывают влияние, например, на рязанского учителя. Конечно, данное влияние преимущественно опосредованное, косвенное, но оно находит отражение в складывающихся у человека представлениях, ориентирах, мировоззренческих концепциях. А это, в свою очередь, может привести к корректировке профессиональной позиции педагога, переосмыслению им своего профессионального предназначения.

Мезо- и макропространства оказывают на личность, посвятившую себя педагогическому труду, влияние более осязаемое. При их анализе мы обращаем внимание на параметры, позволяющие описать состояние образования в пределах этих пространств: доля образовательного рынка, условия и возможности его расширения; изменение спроса на образовательные услуги; образовательные идеалы и модели перевода их в плоскость реального состояния; органы управления и проводимая ими образовательная политика; законодательное и программное обеспечение образования, как неотъемлемая часть данной политики, сочетание регионального, федерального и международного нормативно-правового комплекса; наличие сети образовательных учреждений, их разнообразие и тенденции развития; изучение, обобщение и внедрение в широкую практику передового педагогического опыта и т.д. Еще в середине 90-х годов XX века в нашей стране были обозначены приоритетные направления создания и развития данных пространств, что нашло отражение в региональных образовательных концепциях и программах.

Первое приоритетное направление — формирование единого государственно-регионального образовательного пространства. Вторым самостоятельным приоритетом становится регионализация образования, предполагающая сохранение и укрепление наметившихся тенденций к разнообразию типов, форм, методов образования в тесной связи диверсификационных процессов с задачами региона и его спецификой. Вся эта огромная работа должна привести к новому качеству в содержании образования, где на первый план выступают гуманизация и гуманитаризация, понимаемые не просто как средства выправления технократических переколов в старой системе образования, а как переход к личностно-ориентированной педагогике. Осуществить это можно лишь при условии свободы от мелкой ведомственной опеки, за счет привлечения ресурсов творческих сил всех активных субъектов социальной жизни и при активной поддержке населения. Отсюда четвертый приоритет — дальнейшая демократизация образования, утверждение и наполнение реальным, содержанием принципа государственно-общественного характера управления сферой образования. Наконец, пятое приоритетное направление — всестороннее, комплексное (научное, финансовое, информационное и т. д.) обеспечение выполнения программы; реализация задуманного на практике [4, с. 12—15]. С течением времени эти направления не только не утратили своей актуальности и привлекательности, а получили дополнительные импульсы для развития. Отметим, в каждом из них есть выход на творче-

ство вокруг и в самом человеке. Например, гуманизация образования предполагает реализацию на практике основных постулатов гуманистической педагогики и психологии. Она становится одним из ключевых условий становления гармонично развитой, творческой, готовой и способной к саморазвитию личности воспитанника и самого педагога. Картина образовательного пространства интенсивно насыщается красками творческих акций и дел, стимулирующих активизацию и приращение творческих сил их организаторов и участников: конкурсы «Учитель года» и «Педагог года», фестивали педагогического творчества, педагогические марафоны, возрожденные студенческие олимпиады по педагогике и т.д. Но и для тех, кто непосредственно не задействован в их проведении, они выступают ориентирами профессионального мастерства и творчества.

Насыщение творчеством образовательно-воспитательного пространства личности педагога является важным условием становления его творческого потенциала. Но только в единстве всех психолого-педагогических условий данный процесс будет более эффективен.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахматов, А.Ф. Социально-психологические основы педагогической технологии // Пед. технологии в условиях многоуровневого образования : тезисы Российского семинара, 24—26 окт. 1994 г. — Рязань, 1994. — С. 6—7.
2. Воспитательная работа в вузе : сборник научно-методических статей / Отв. ред. А.Н. Козлов, Л.К. Гребенкина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 2003. — 156 с.
3. Козырев, В.А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование : монография. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. — 328 с.
4. Концепция развития образования Рязанской области / РГПУ. — Рязань, 1994. — 55 с.
5. Мудрик, А.В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2002. — 200 с. — С. 93.
6. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах / Сост. В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров. — М. : Политиздат, 1989. — 605 с.



Математические методы исследования в психологии и педагогике

Б.С. Кирьяков, М.Н. Строкова

ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СЕРИИ ИСПЫТАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ: СЛОЖЕНИЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЙ

Один из возможных путей повышения эффективности педагогических исследований заключается в расширении спектра используемых теоретических и экспериментальных средств. В этом отношении весьма полезным может оказаться опыт естественных наук, отличительная черта которых заключается в количественном представлении изучаемых причинно-следственных взаимосвязей. В естественных науках ориентация на установление количественных взаимосвязей свойственна как экспериментальным, так и теоретическим исследованиям. В последнем случае важную роль играет моделирование, которое предполагает идеализацию реальной ситуации, без нее математическое представление причинно-следственных отношений является просто невозможным.

В педагогической науке количественное моделирование образовательных процессов используется не так часто, что определяется сложным характером присутствующих им причинно-следственных отношений. В работе [1] отмечается, что проблема моделирования в педагогике значительно упрощается, если обратиться к построению статистических моделей. В науке также известно, что простейшим объектом для разработки статистической модели является ансамбль, образованный системой невзаимодействующих частиц. В педагогике аналогом подобного ансамбля является объединение школьников при контроле их знаний. Регламент мероприятий при проведении контрольных работ, экзаменов, тестирования, олимпиад и т.п. запрещает всякие межличностные и групповые обсуждения, чем сводит к минимуму межличностные и межгрупповые взаимоотношения школьников, которые в педагогических процессах являются аналогом взаимодействия.

Другая особенность мероприятий по контролю и оценке знаний заключается в том, что учащиеся обычно подвергаются серии испытаний, несвязанных между собой. Экзаменационные билеты включают, как правило, несколько достаточно разных вопросов, контрольные работы, олимпиадные задания и тесты состоят из нескольких задач, которые обычно не связаны своим решением. Итоги серии испытаний при этом оцениваются (в явном или неявном виде) по суммарному результату:

$$S = x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_i + \dots + x_n, \quad [1]$$

где x_i — балльная оценка, школьника за i -е испытание,

S — сумма балльных оценок, набранных школьником в серии из n испытаний.

Отмеченные особенности, по мнению авторов [1], и превращают мероприятия по контролю и оценке знаний учащихся в простейшие объекты для разработки педагогических статистических моделей. Существо моделирования в данном случае сводится к решению проблемы, связанной с тем, как уровень сложности отдельных испытаний и характер учебно-познавательной деятельности учащихся в этих испытаниях влияют на итоговые результаты, оцениваемые по суммарным показателям. В рамках статистической модели проблема сводится к выяснению того, как успехи школьников в отдельных испытаниях, выражаемые их распределениями по набираемым баллам $f(x_1), f(x_2), f(x_3), \dots, f(x_i), \dots, f(x_n)$, сказываются на итоговом распределении:

$$f(S) = f(x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_i + \dots + x_n). \quad [2]$$

Вид распределения $f(S)$ [2] с педагогической точки зрения весьма важен, поскольку характеризует режим испытания школьников. Ориентируясь на возможный вид итогового распределения [2], можно выделить несколько принципиально разных подходов, определяющих режим испытания учащихся, которые представлены в левой колонке рисунка 1. Щадящий подход к оценке знаний учащихся (рис. 1а) характеризуется возрастающим распределением учащихся $f(S)$ по набираемым баллам, жестким (рис. 1б); распределением $f(S)$ падающего вида; нормативно-ориентированный [2] (рис. 1в); колоколообразным распределением $f(S)$, критериально-ориентированный [2] (рис. 1г и 1д); распределением $f(S)$ с несколькими минимумами, делящими ансамбль на ряд подансамблей.

Использование того или иного подхода зависит от целей и задач конкретно взятого мероприятия по контролю знаний учащихся. Щадящий подход наиболее пригоден для младших школьников, отличающихся своей незащищенностью и острой реакцией на оценку знаний. Жесткий подход традиционно культивируется на районных и областных этапах Всероссийской олимпиады школьников [3], поскольку гарантирует отбор единоличного призера, который допускается к участию в олимпиаде на ее последующих этапах. Нормативно-ориентированный подход к оценке знаний школьников широко используется в системе централизованного тестирования. Он дает наиболее объективную картину распределения учащихся по способностям и уровням подготовки, которая характеризуется наибольшим представительством в испытываемом ансамбле хорошо подготовленных школьников и малой долей как откровенно слабых, так и особо одаренных учащихся.

Что касается критериально-ориентированного подхода, то по своему определению он предполагает деление ансамбля испытываемых учащихся на отдельные подансамбли в зависимости от числа используемых критериев. С помощью одного критерия (рис. 1г) в ансамбле можно выделить два подансамбля учащихся (удовлетворяющих и не удовлетворяющих введённому критерию), с помощью двух (рис. 1д) — три подансамбля учащихся (удовлетворяющих двум критериям, одному из двух критериев и не удовлетворяющих ни одному из критериев), с помощью трех критериев — четыре подансамбля учащихся и т.д. Наиболее очевидное применение критериально-ориентированный подход может найти при оценке знаний абитуриентов, которых необходимо разделить на две принципиально разные группы школьников — поступивших и не поступивших в вуз. Другая область применения данного подхода —

окружные и заключительные этапы Всероссийской олимпиады школьников, на которых практикуется разделение лидирующих участников по группам, награждаемых разными дипломами.

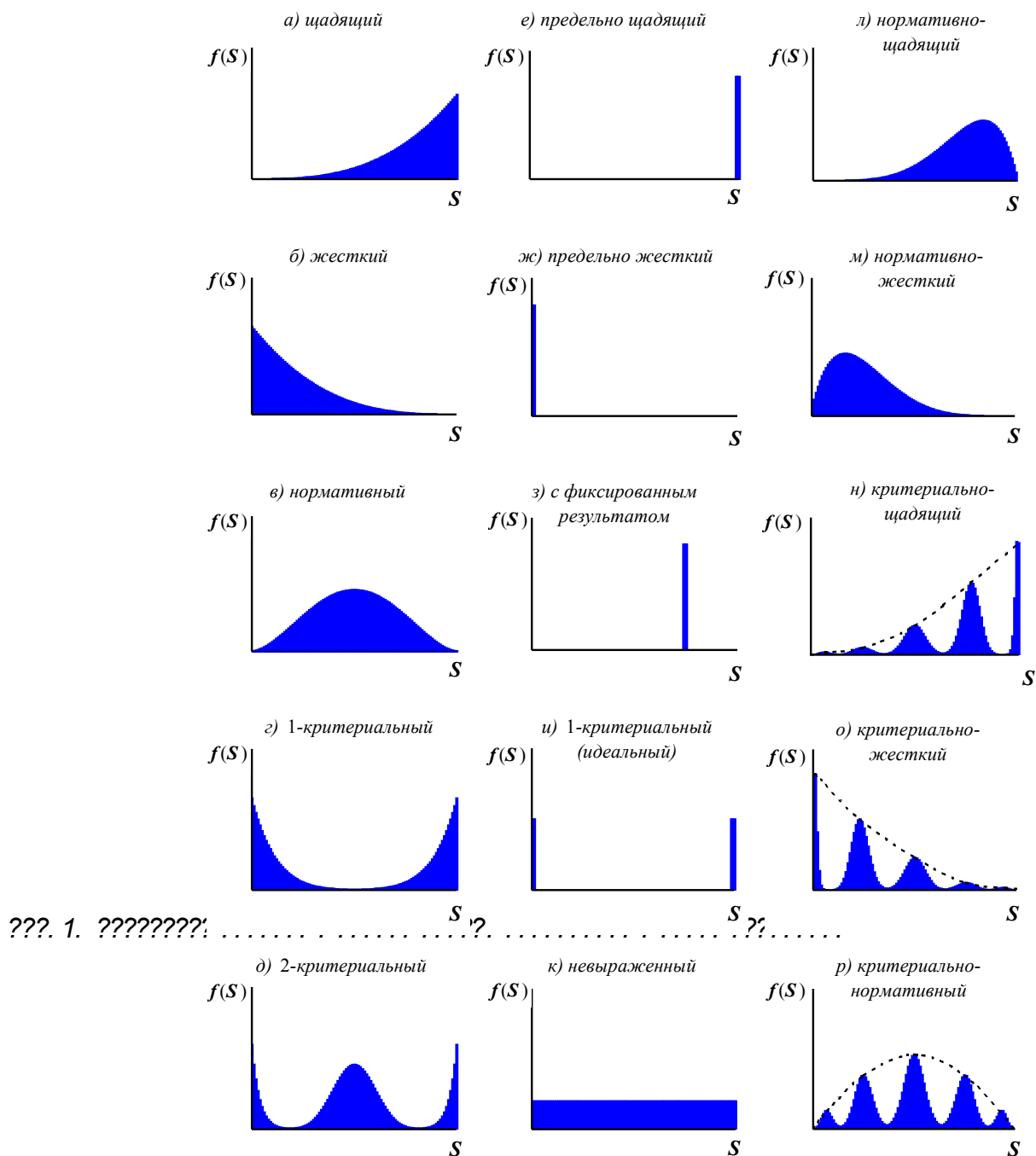


Рис. 1. Различные подходы к оценке знаний школьников в серии испытаний

Перечисленные подходы к оценке знаний учащихся могут выступать и в комбинированном виде. Отдельные случаи комбинированных подходов изображены в

правой колонке рис. 1 (рис. 1л — 1п). В центральной колонке (рис. 1) представлены некоторые идеализированные подходы к оценке знаний учащихся (рис. 1е — 1к). Они удобны для проектирования и интерпретации результатов серии испытаний. Например, «невывраженный» подход к оценке знаний учащихся (рис. 1к) интересен тем, что занимает промежуточное положение как между жестким и щадящим, так и между нормативно-ориентированным и критериально-ориентированным подходами. Предельно щадящий (рис. 1ж) и предельно жесткий (рис. 1е) подходы удобны для оценки уровня сложности контрольных заданий, поскольку олицетворяют реакцию ансамбля на их предельные случаи: «очевидные» и «недоступные» задания.

Ранее уже отмечалось, что проблема проектирования того или иного подхода к оценке знаний учащихся в серии испытаний заключается в сложении распределений. Говоря о сложении распределений, следует выделять два принципиально разных случая. Их отличие определяется тем, что функция распределения содержит две аддитивные величины — число участников N и суммарный балл S .

$$f(S) = \frac{1}{N} \frac{dN}{dS} \quad [3]$$

Сложение распределений, ориентированное на аддитивность ансамбля участников испытаний (ансамбль всегда можно рассмотреть как совокупность некоторых l подансамблей), имеет очевидное решение:

$$f(S) = c_1 f_1(S) + c_2 f_2(S) + c_3 f_3(S) + \dots + c_k f_k(S) + \dots + c_l f_l(S), \quad [4]$$

где $c_k = N_k/N$ — доля k -го подансамбля с числом участников N_k и распределением учащихся по суммарному баллу вида $f_k(S)$.

Для сложения распределений вида [2], ориентированного на аддитивность суммарного балла S [1], задача не такая простая. Результат сложения зависит, например, не только от характера складываемых функций $f(x_i)$ и $f(x_j)$, но и корреляционной взаимосвязи r_{ij} между балльными оценками x_i и x_j .

Существо проблемы сложения распределений вида [2], ориентированного на аддитивность суммарного балла [1], иллюстрирует рис. 2а, отображающий итоги какой-то серии из трех испытаний ансамбля в координатном представлении. В нем итоги испытаний отдельного школьника, характеризуемые балльными оценками x_1, x_2, x_3 (где $x_1, x_2, x_3 = 0, 1, 2, \dots, m$), отображаются точкой с координатами x_1, x_2, x_3 в некотором трехмерном пространстве. Из рис. 2а следует, что для сложения [2], ориентированного на аддитивность суммарного балла, необходимо знать область расположения точек, отображающих итоги испытания всего ансамбля. Распределение их по плоскостям, перпендикулярным осям $0x_1, 0x_2, 0x_3$, определяет при этом вид складываемых распределений $f(x_1), f(x_2)$ и $f(x_3)$. Распределение точек по плоскостям, перпендикулярным диагоналям граней куба, — вид распределений $f(x_1 + x_2), f(x_1 + x_3), f(x_2 + x_3)$, а распределение точек по плоскостям, перпендикулярным главной диагонали куба, — вид итогового распределения $f(S) = f(x_1 + x_2 + x_3)$. Конфигурация области оценок и расположение в ней отдельных точек определяет в дополнение ко всему и корреляционную взаимосвязь между оценками x_1, x_2, x_3 , описываемую матрицей $\|r_{ij}\|$.

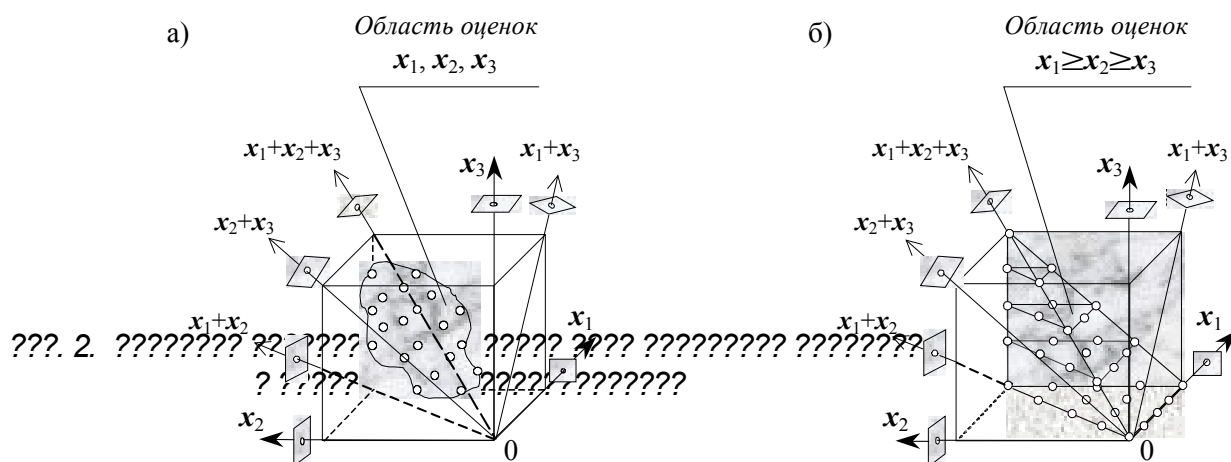


Рис. 2. Проблемы проектирования серии трех испытаний учащихся в координатном представлении

По рис. 2а нетрудно понять, что общего решения проблема сложения распределений [2] не имеет. Его можно найти лишь для области оценок достаточно простой конфигурации. В работе [3] показано, что для проектирования серии испытаний наибольший интерес представляет случай, когда область оценок для n испытаний ансамбля определяется неравенством вида:

$$m \geq x_1 \geq x_2 \geq x_3 \geq \dots \geq x_i \geq \dots \geq x_n \geq 0, \quad [4]$$

где m — балльная стоимость отдельного испытания.

В педагогическом отношении неравенство (4) интересно тем, что соответствует серии испытаний нарастающего уровня сложности, оцениваемых по многобалльной шкале с одинаковой балльной стоимостью отдельного испытания m . Типичным примером мероприятия, регламент которого соответствует подобному подходу к оценке знаний и способностей учащихся, является Всероссийская олимпиада школьников, где (в силу разного уровня подготовки участников) практикуется разноуровневая комплектация заданий. Задачи олимпиадного задания оцениваются отдельно. Балльная стоимость задач m принимается одинаковой. Итоги олимпиады традиционно подводят по суммарному баллу.

В координатном представлении область оценок для серии из n разноуровневых испытаний [4] интересна своей конфигурацией, имеющей вид n -мерной пирамиды. Для серии, состоящей из 3-х испытаний, эта пирамида будет 3-мерной (рис. 2б). По отношению к проблеме сложения распределений (рис. 2а) n -мерная пирамида примечательна тем, что для нее существует универсальный алгоритм, с помощью которого можно найти распределение точек по плоскостям, перпендикулярным любым осям координат $(0x_1, 0x_2, 0x_3, \dots, 0x_i, \dots, 0x_n)$ и любым диагоналям n -мерного куба. Тем самым данный алгоритм решает проблему сложения распределений вида (2) для серии разноуровневых испытаний [4].

Данный алгоритм был предложен [2] для нахождения распределения точек в

n -мерной пирамиде по плоскостям, перпендикулярным главной диагонали соответствующего n -мерного куба. Это позволяет найти распределение $f(\mathbf{S})$ по суммарному баллу для всей серии из n разноуровневых испытаний (4). Существо предложенного в работе [3] алгоритма иллюстрирует таблица 1 на примере 3-х разноуровневых испытаний с $m = 4$. Из таблицы 1 следует, что процедура нахождения распределения $f(\mathbf{S})$ включает в себя три шага, каждый из которых состоит из двух операций — операции сдвига и операции сложения строк в числовых треугольниках. Искомое распределение $f(\mathbf{S}) = f(x_1 + x_2 + x_3)$ получается после третьего шага в виде симметричного ряда, представленного в последней строчке таблицы 1. После нормирования он приводится к виду:

$$f(\mathbf{S}) = \frac{1}{35}, \frac{1}{35}, \frac{2}{35}, \frac{3}{35}, \frac{4}{35}, \frac{4}{35}, \frac{5}{35}, \frac{4}{35}, \frac{4}{35}, \frac{3}{35}, \frac{2}{35}, \frac{1}{35}, \frac{1}{35}.$$

Если сделать дополнительно еще один шаг, то можно найти распределение $f(\mathbf{S}) = f(x_1 + x_2 + x_3 + x_4)$ для серии из 4-х разноуровневых испытаний (4). При пяти шагах получаем распределение $f(\mathbf{S}) = f(x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + x_5)$ для 5-и разноуровневых испытаний и т.д. Чтобы произвести сложение распределений при $m = 5, 6, 7, \dots$ достаточно увеличить число строк (единиц) в исходном столбце таблицы 1. При $m = 1, 2$ в исходном столбце таблицы 1 необходимо взять меньшее число строк (единиц).

Исследование показало, что представленный в таблице 1 алгоритм позволяет найти результирующее распределение (2) при любом наборе разноуровневых испытаний из серии (4). Порядок использования данного алгоритма при неполном комплекте разноуровневых испытаний отражен в таблицах 2 и 3. В таблице 2 представлен способ нахождения распределения $f(\mathbf{S})$, когда из серии 3-х разноуровневых испытаний ($x_1 \geq x_2 \geq x_3$) исключили испытание под номером $i = 1$. В рамках рассматриваемого алгоритма это очень просто учесть. Достаточно исключить операцию сдвига в 1-м шаге. Если требовалось бы исключить испытание под номером $i = 2$, то операцию сдвига необходимо было бы исключить во 2-м шаге и т. д. Отсюда, в частности, следует, что для выявления вида какого-то распределения $f(x_i)$ в серии разноуровневых испытаний (4), достаточно исключить в алгоритме операцию сдвига во всех n шагах, кроме шага под номером i . Этот случай иллюстрирует таблица 3. В ней показано, как найти распределение $f(x_2)$ из серии трех разноуровневых испытаний ($x_1 \geq x_2 \geq x_3$). Аналогичным образом можно найти для этой серии $f(x_1)$ и $f(x_3)$.

В соответствии со сказанным можно констатировать, что алгоритм [3] решает проблему сложения распределений (2) в пределах конкретно взятой серии испытаний нарастающего уровня сложности (4), делящих весь диапазон сложности от «очевидного» испытания до «недоступного» на $(n + 1)$ интервал. Алгоритм дает возможность найти вид распределений $f(x_i)$ для разноуровневых испытаний (4) и вид итогового распределения $f(\mathbf{S})$ при любом наборе и любом числе испытаний из рассматриваемой серии с фиксированным значением n . Можно также отметить, что алгоритм определяет сложение распределений с известной взаимосвязью между балльными оценками x_i и x_j , определяемой корреляционной матрицей r_{ij} [3]:

$$r_{ii} = 1, \quad r_{ij} = \left(\frac{i}{j} \cdot \frac{n+1-j}{n+1-i} \right)^{2|j-i|}. \quad [5]$$

Таблица 1

Алгоритм нахождения распределения $f(S)$ сложением числовых треугольников: сложение распределений для 3-х разноуровневых испытаний из серии с $n = 3$ и $m = 4$

1-й шаг									
<i>m</i>	Числовой треугольник								
0	1								
1	1								
2	1								
3	1								
4	1								
<i>m</i>	1-я операция: сдвиг строк								
0	1								
1		1							
2			1						
3				1					
4					1				
<i>m</i>	2-я операция: сложение строк								
0	1								
1	1	1							
2	1	1	1						
3	1	1	1	1					
4	1	1	1	1	1				
2-й шаг									
<i>m</i>	Числовой треугольник								
0	1								
1	1	1							
2	1	1	1						
3	1	1	1	1					
4	1	1	1	1	1				
<i>m</i>	1-я операция: сдвиг строк								
0	1								
1		1	1						
2			1	1	1				
3				1	1	1	1		
4					1	1	1	1	1
<i>m</i>	2-я операция: сложение строк								
0	1								
1	1	1	1						
2	1	1	2	1	1				
3	1	1	2	2	2	1	1		
4	1	1	2	2	3	2	2	1	1
3-й шаг									
<i>m</i>	Числовой треугольник								
0	1								
1	1	1	1						
2	1	1	2	1	1				
3	1	1	2	2	2	1	1		
4	1	1	2	2	3	2	2	1	1
<i>m</i>	1-я операция: сдвиг строк								
0	1								
1		1	1	1					
2			1	1	2	1	1		
3				1	1	2	2	2	1
4					1	1	2	2	3
<i>m</i>	2-я операция: сложение строк								
0	1								
1	1	1	1	1					
2	1	1	2	2	2	1	1		
3	1	1	2	3	3	3	3	2	1
4	1	1	2	3	4	4	5	4	4
								3	2
								1	1
								← S = 0, 1, 2, ..., 3m	
4-й шаг и т. д.									

Таблица 2

Алгоритм нахождения распределения $f(S)$ сложением числовых треугольников:
сложение распределений для 2-го и 3-го испытаний из серии с $n = 3$ и $m = 4$

1-й шаг			
<i>m</i>	Числовой треугольник		
0	1		
1	1		
2	1		
3	1		
4	1		
<i>m</i>	1-я операция: сдвиг строк		
0	1		
1	1		
2	1	Операция не применяется	
3	1		
4	1		
4	1		
<i>m</i>	2-я операция: сложение строк		
0	1		
1	2		
2	3		
3	4		
4	5		
2-й шаг			
<i>m</i>	Числовой треугольник		
0	1		
1	2		
2	3		
3	4		
4	5		
<i>m</i>	1-я операция: сдвиг строк		
0	1		
1	2		
2	3		
3	4		
4	5		
<i>m</i>	2-я операция: сложение строк		
0	1		
1	1 2		
2	1 2 3		
3	1 2 3 4		
4	1 2 3 4 5		
3-й шаг			
<i>m</i>	Числовой треугольник		
0	1		
1	1 2		
2	1 2 3		
3	1 2 3 4		
4	1 2 3 4 5		
<i>m</i>	1-я операция: сдвиг строк		
0	1		
1	1 2		
2	1 2 3		
3	1 2 3 4		
4	1 2 3 4 5		
<i>m</i>	2-я операция: сложение строк		
0	1		
1	1 1 2		
2	1 1 3 2 3		
3	1 1 3 3 5 3 4		
4	1 1 3 3 6 5 7 4 5		
$\leftarrow S = 0, 1, 2, \dots, 2m$			

Таблица 3

Алгоритм нахождения распределения $f(S)$ сложением числовых треугольников:
распределение для 2-го испытания $f(x_2)$ из серии с $n = 3$ и $m = 4$

<i>1-й шаг</i>							
<i>m</i>	Числовой треугольник			<i>m</i>	1-я операция: сдвиг строк		
0	1			0	1		
1	1			1	1		
2	1			2	1		
3	1			3	1		
4	1			4	1		
							Операция не применяется
				<i>m</i>	2-я операция: сложение строк		
				0	1		
				1	2		
				2	3		
				3	4		
				4	5		
<i>2-й шаг</i>							
<i>m</i>	Числовой треугольник			<i>m</i>	1-я операция: сдвиг строк		
0	1			0	1		
1	2			1	2		
2	3			2	3		
3	4			3	4		
4	5			4	5		
				<i>m</i>	2-я операция: сложение строк		
				0	1		
				1	1 2		
				2	1 2 3		
				3	1 2 3 4		
				4	1 2 3 4 5		
<i>3-й шаг</i>							
<i>m</i>	Числовой треугольник			<i>m</i>	1-я операция: сдвиг строк		
0	1			0	1		
1	1 2			1	1 2		
2	1 2 3			2	1 2 3		
3	1 2 3 4			3	1 2 3 4		
4	1 2 3 4 5			4	1 2 3 4 5		
							Операция не применяется
				<i>m</i>	2-я операция: сложение строк		
				0	1		
				1	2 2		
				2	3 4 3		
				3	4 6 6 4		
				4	5 8 9 8 5		
							$\leftarrow x_2 = 0, 1, 2, \dots, m$

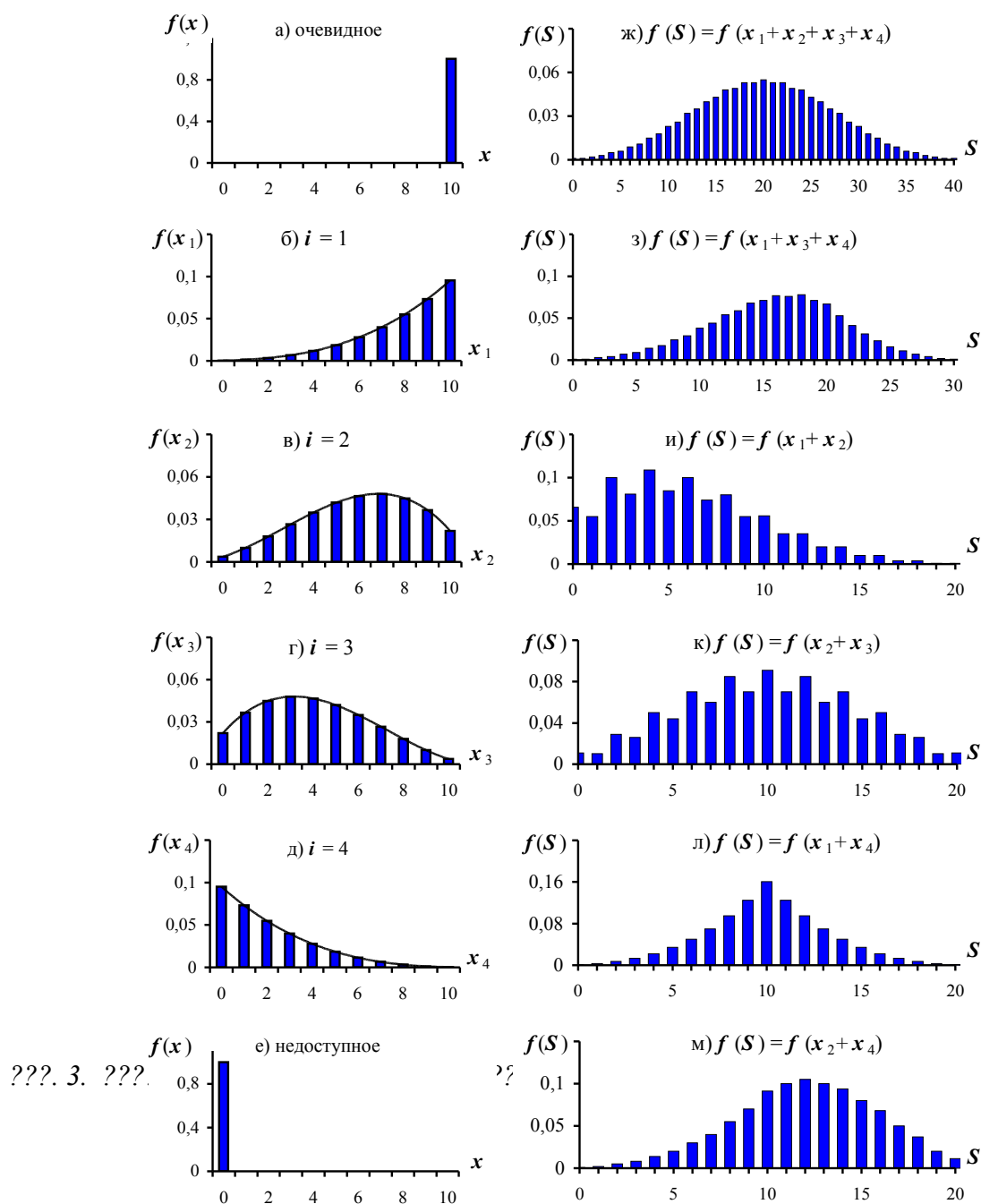


Рис. 3. Проектирование серии разноуровневых испытаний

Алгоритм [3] программируется и может составить основу компьютерной программы по проектированию итогов серии разноуровневых испытаний, реализующей тот или иной педагогический подход (рис. 1) к оценке знаний школьников. Возможности подобного проектирования представлены на рис. 3 на примере 4-х разноуровневых испытаний ($n = 4$) с балльной стоимостью $m = 10$. Данная серия (рис. 3б—3д)

интересна тем, что делит весь диапазон сложности испытаний, начиная от «очевидного» (рис. 3а) и кончая «недоступным» (рис. 3е), на пять равных интервалов (если судить по среднему баллу \bar{x}).

Результаты сложения разноуровневых испытаний (рис. 3б — 3д), полученные по методу сложения числовых треугольников (таблица 1 — 3), представлены на рис. 3ж — 3м. Данные рисунки иллюстрируют реальную возможность проектирования жесткого, щадящего, нормативно-ориентированного, нормативно-жесткого и нормативно-щадящего подходов к оценке знаний школьников в серии разноуровневых испытаний. Весь вопрос заключается в выборе уровня сложности испытаний и их числа. Сделать это с помощью автоматизированной программы не составляет особого труда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кирьяков, Б.С. Количественное моделирование педагогических процессов: проблемы и перспективы // Информатизация образования. — 2003: научные труды и материалы конференции АИО / Б.С. Кирьяков, А.П. Лиферов, В.А. Степанов. — М. ; Волгоград, 2003. — С. 96—99.
2. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. — М. : Народное образование, 2000. — 352 с.
3. Кирьяков, Б.С. Педагогическая модель интеллектуального испытания школьников. — Рязань : Русское слово, 2002. — 208 с.



Проблемы коррекционной педагогики

Г.А. Толмачева

О ПРОБЛЕМАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В современных социально-политических и экономических условиях происходит переосмысление места школы как важнейшего общественно-государственного института. Это приводит к необходимости наполнения новым содержанием не только самих функций школы, но и функций учителя. Развитие современного образования в России ориентирует педагогов на творческую активность, предполагающую использование свободы выбора содержания и форм обучения, разработку авторских образовательных программ, внедрение инновационных технологий. В условиях демократизации и гуманизации образования от учителя требуется переосмысление своей роли в учебно-воспитательном процессе, которое означает непрерывное общекультурное и профессиональное развитие. Все чаще в педагогической практике проявляется интерес к отечественным традициям и национальной культуре. При этом особое значение приобретает высокий уровень профессиональной готовности педагога, обеспечивающий организацию образовательного процесса в условиях различных педагогических систем и различных педагогических ситуаций.

В современной образовательной практике наблюдается активный приток большого числа школьников с задержкой психического развития в массовую общеобразовательную школу. В то же время, по утверждению отечественных ученых (Л.Н. Блинова, С.Г. Шевченко, Г.М. Капустина, Н.Н. Малофеев и др.), система высшего профессионального образования на сегодняшний день не обеспечивает потребности общеобразовательной школы в педагогах, обладающих специальной подготовкой для работы со школьниками, имеющими задержку психического развития. По данным педагогов и психологов (Л.И. Аксенова, Н.Н. Малофеев, С.Г. Шевченко), «...проблема дефицита квалифицированных психолого-педагогических кадров... зачастую не позволяет... оказать своевременную помощь нуждающимся в ней детям на ранних стадиях обучения. Такие дети дотягивают до средней основной школы, где и проявляют резко нарастающие затруднения в образовании» [7. с. 369].

В настоящее время в массовых общеобразовательных учреждениях намечаются два пути решения проблемы обучения детей с нарушениями развития: один

предполагает создание отдельных классов для них, другой предусматривает обучение школьников с проблемами развития по индивидуальному плану в общей массе сверстников. Однако ни первый, ни второй путь часто не приносят ожидаемых результатов. Так, в первом случае у детей нередко наблюдается обесценивание собственной учебной деятельности, снижение потребности прилагать усилия для достижения результатов учения (Л.Н. Блинова, Л.Н. Куликова); второй путь обучения вызывает у многих учащихся ощущение собственной несостоятельности, что приводит к поиску адекватной их психофизиологическим возможностям и потребностям социальной ниши. Причины названных негативных проявлений заключаются, по мнению педагогов и психологов, именно в профессиональной неготовности учителей к работе с детьми, имеющими нарушения в развитии [1; 2; 3; 6].

Очевидно, что в сложившейся ситуации реальная практика обучения детей с задержкой психического развития определяет актуальность решения теоретических и практических проблем, которые касаются не только организации учебного процесса, но и требуют иной квалификационной подготовки учителя массовой общеобразовательной школы. В связи с этим особую значимость приобретает изучение уровня готовности педагога к обучению школьников с задержкой психического развития в условиях массовой школы, обеспечивающего приобретение этими учащимися знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями учебных программ, а также их личностное развитие.

Переход от авторитарной парадигмы образования к личностно ориентированной привел к поиску новых ценностей, которые определяют профессиональную готовность учителя к педагогической деятельности в свете идей гуманной педагогики.

Анализ исследований отечественных и зарубежных педагогов, психологов, дефектологов (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, А.Н. Граборов, Х.С. Замский, В.П. Кашенко, Ф.М. Новак, Ф.А. Рау и др.) показывает, что успешность педагогического процесса авторы чаще всего связывают с характером отношения учителя к собственной деятельности и к обучающимся. Профессиональная готовность учителя как педагогическая категория в этих исследованиях рассматривается недостаточно полно.

В целом ряде фундаментальных психолого-педагогических исследований (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, Н.И. Мурачковский и др.) анализируются различные аспекты подготовки педагогов к преодолению трудностей в обучении школьников. При этом диапазон трудностей представлен довольно широко. Если в одних исследованиях речь идет о школьной неуспеваемости, не связанной с какой-либо феноменологически определенной группой детей, то в других — школьная неуспеваемость или трудности в обучении увязываются с более или менее определенными типологическими группами школьников (дети с пониженной обучаемостью, педагогически запущенные — З.И. Калмыкова; дети группы риска — Г.Ф. Кумарина; дети с задержкой психического развития — Т.А. Власова, В.А. Лубовский, С.Г. Шевченко). Важнейшим для этих исследований являются детальные характеристики психолого-педагогических особенностей и особенностей учебной деятельности школьников, необходимость знания указанных особенностей учителем. Вместе с тем, успешность педагогической деятельности учителя в большинстве исследований увязывается не столько с его готовностью, сколько с подготовкой, которая, по мнению авторов, эту успешность обеспечивает в полной

мере. Видимо, с такой позицией можно согласиться, но с определенным уточнением: если подготовка учителя к профессиональной деятельности предполагает целенаправленное формирование именно тех компонентов профессиональной готовности, от которых зависит успешное осуществление педагогической деятельности. Это тем более важно, когда речь идет о деятельности, связанной с обучением школьников, имеющих отклонения в развитии.

Интересной представляется точка зрения Л.Н. Блиновой на проблему подготовки педагогов к работе с младшими школьниками, испытывающими трудности в обучении, в основе которой утверждение о том, что смыслообразующим элементом профессиональной подготовки учителя является феноменология указанной категории учащихся, включающая, в числе прочих, и категорию детей с задержкой психического развития. Автор говорит о личностной и профессиональной неготовности учителей к работе с этими детьми, отмечая при этом, что «личностный компонент определяет профессионально-педагогическую культуру преподавателя и выступает как специфический способ реализации его сущностных сил. Под сущностными силами здесь понимаются потребности, способности, интересы, социальный опыт личности, мера социальной активности» [2, с. 65]. По мнению Л.Н. Блиновой, «...личностная готовность учителя многомерна и определяется такими психологическими качествами, как рефлексия, идентификация, эмпатия, динамизм и толерантность; профессиональная готовность обусловлена степенью интеграции психолого-педагогических, частнометодических и специальных знаний... личностно-профессиональная готовность представляется сложной системой практических и психических действий, направленных на целесообразную регуляцию собственной деятельности» [2, с. 69].

В основе профессиональной готовности педагога к работе с детьми, имеющими трудности в обучении, обусловленными в том числе и задержкой психического развития, лежат, по мнению автора, аксиологический, технологический и социальный компоненты. При этом в содержании компонентов выделяются общепедагогические и специальные блоки. Эта точка зрения представляет несомненный интерес для изучения компонентного состава профессиональной готовности учителя, работающего с детьми, имеющими задержку психического развития. Вместе с тем анализ теоретических источников и реальной педагогической практики показывает, что включение в содержание аксиологического компонента анатомо-физиологических и клинических знаний является более характерным для медико-биологических компонентов профессиональной готовности.

Сопоставление точек зрения отечественных ученых (Л.Н. Блинова, Р.Ж. Божбанова, Т.А. Власова, К.М. Дурай-Новакова, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, В.В. Желанова, В.И. Зверева, В.А. Кан-Калик, Л.А. Кандыбович, Г.А. Кручинина, Н.В. Кузьмина, Е.А. Маралова, А.И. Мищенко, В.А. Слостенин) на структуру готовности учителя к различным видам деятельности, в том числе и на структуру профессиональной готовности учителя к обучению детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе, обнаруживает их некоторое сходство, проявляющееся как в выделении самих компонентов готовности, так и в определении содержания каждого из них. Можно заметить, что отличие заключается в определении количества и порядка компонентов с точки зрения их значимости; в полноте и детализации содержания каждого компонента. При этом наблюдается «многомерность» в представлениях

профессиональной готовности учителей к работе с учащимися общеобразовательной школы, имеющими задержку психического развития, и, таким образом, обилие «детальных» составляющих и потому перманентных ее компонентов, что может дезориентировать самого учителя в собственной готовности к этой деятельности.

Мы рассматриваем профессиональную готовность учителя как важнейший фактор эффективности его работы. Если учесть, что к объективным факторам достижения вершин в профессиональной деятельности относятся качество полученного воспитания и образования на всем «педагогическом маршруте» из детства в профессию, профессиональная среда, социально-экономические условия жизни и деятельности, состояние науки и техники, к субъективным — способности человека, ответственность, компетентность, мастерство в решении профессиональных задач, то становится очевидной особая значимость профессиональной готовности как одного из субъективных факторов эффективной профессионально-педагогической деятельности, связанной с обучением школьников с задержкой психического развития [4; 5].

Анализ и обобщение теоретических положений, сформулированных в целом ряде исследований (Б.Г. Ананьев, Р.Ж. Божбанова, К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Г.А. Кручинина, В.А. Сластенин), использование материалов наблюдений, педагогическая практика дают основания считать, что профессиональная готовность учителя к обучению детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе является многомерным интегральным состоянием его личности, включающим в себя четыре базовых компонента: мотивационно-ценностный, интеллектуальный, эмоционально-волевой, технологический.

Мотивационно-ценностный компонент профессиональной готовности в свою содержательную сущность включает совокупность педагогических ценностей, профессионально значимых потребностей и интересов.

Интеллектуальный компонент готовности ориентирован на профессионализм знаний и умений учителя, которые и составляют его содержательную сущность.

Эмоционально-волевой компонент в свою содержательную сущность включает умение управлять действиями, из которых складывается выполнение профессиональных обязанностей, самоконтроль, чувство ответственности за результаты педагогической деятельности.

Технологический компонент предполагает наличие гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских и коммуникативных умений, необходимых в процессе обучения школьников с задержкой психического развития.

Выбор в качестве базовых указанных компонентов обусловлен их соответствием как основным потенциалам личности педагога, так и требованиям, и условиям педагогической деятельности, связанной с обучением школьников с негрубыми психофизическими нарушениями. Главной особенностью компонентной структуры профессиональной готовности учителя к обучению школьников с задержкой психического развития является ее интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности структуры, готовности, согласованности ее компонентов, устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования, в силу чего профессиональная готовность обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности учителя, обеспечивающими продуктивность педагогической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрагогическая подготовка кадров, работающих с социально незащищенной молодежью, не имеющей среднего образования : итоговая программа семинара / Ин-т «Открытое общество», ИОВ РАО. — СПб, 1998. — 48 с.
2. Блинова, Л.Н. Подготовка педагогов к работе с детьми с трудностями в обучении в условиях гуманизации: На материале школы первой ступени : дис. ... канд. пед. наук. — Биробиджан, 1997. — 218 с.
3. Заверткина, Л.В. Организационно-педагогические условия подготовки учителя к работе с детьми с отклонениями в психофизическом развитии : дис. ... канд. пед. наук. — Ярославль, 2001. — 187 с.
4. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. — 182 с.
5. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. — М., 1985. — 32 с.
6. Мищенко, З.И. Дидактические основы подготовки учителя к коррекционно-развивающему обучению младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. — Курск, 2000. — 212 с.
7. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. ; под ред. Н.М. Назаровой. — М. : Академия. — 2000. — 400 с.
8. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты : метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 136 с.

НАШИ АВТОРЫ

Гребенкина Лидия Константиновна — доктор педагогических наук, профессор, действительный член МАНПО, заведующая кафедрой педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, заслуженный работник высшей школы РФ (Рязань).

Кирьяков Борис Сергеевич — доктор педагогических наук, профессор, декан физико-математического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань).

Лиферов Анатолий Петрович — доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, ректор Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, заслуженный работник высшей школы РФ (Рязань).

Мартишина Нина Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань).

Репринцева Елена Алексеевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики Курского государственного университета (Курск).

Розин Вадим Маркович — доктор философских наук, профессор МГУ, заведующий лабораторией Института философии РАН, действительный член Академии педагогических и социальных наук (Москва).

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор заведующий кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования РГУ им. С.А. Есенина, действительный член Академии педагогических и социальных наук (Рязань).

Романов Константин Владимирович — доктор философских наук, профессор Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург).

Савин Михаил Викторович — кандидат педагогических наук, докторант, доцент кафедры педагогики Волгоградского педагогического университета (Волгоград).

Строкова Марина Николаевна — аспирантка кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина (Рязань).

Толмачева Галина Александровна — кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры психологии развития личности, специальной психологии и коррекционной педагогики РГУ им. С.А. Есенина (Рязань).

Юдина Надежда Петровна — доктор педагогических наук, профессор Хабаровского государственного педагогического университета (Хабаровск).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

Научно-методический журнал

Главный редактор *Романов Алексей Алексеевич*

Редактор *И.И. Боронина*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *О.С. Верещагина*

Подписано в печать 19. 09.06. Поз. № 063. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈.

Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 11,62. Уч.-изд. л. 10,6. Тираж 500 экз. Заказ № 183

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГУ
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22
тел. (4912) 45-20-36

